

# **esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## **Relatório Final: Experiências do saber**

Daniela Sousa Vaz

Coimbra, 2015



**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Daniela Sousa Vaz

Relatório Final

Experiências do saber

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar, apresentada ao  
Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra  
para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof<sup>a</sup>. Doutora Cristina Faria

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 25 de novembro 2015

Classificação: 14 valores



## **Agradecimentos**

Quero agradecer do fundo do coração a todas as pessoas que estiveram sempre ao meu lado ao longo de todo o processo de formação, quer na licenciatura quer no mestrado.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus pais, pois sem eles nada disto era possível. Sempre me apoiaram, desde a escolha do curso até à escolha do mestrado e, sem dúvida alguma, são o meu porto de abrigo. Um grande obrigada aos meus pais e irmão por todos os esforços, dedicação e amor.

Gostaria ainda de agradecer aos meus amigos que estiveram sempre do meu lado, incentivando e apoiando-me nos melhores e piores momentos. Agradeço a vossa amizade e por estarem sempre quando mais preciso.

À Professora Doutora Vera do Vale pela sua orientação na elaboração do presente relatório.



## **Experiências do saber**

**Resumo:** O Relatório Final foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentando uma abordagem reflexiva de todo o meu percurso formativo de estágio, realizado no ano letivo 2014/2015, no contexto educativo de creche e de jardim de infância.

O objetivo do presente relatório é dar a conhecer, de forma reflexiva e crítica, as práticas desenvolvidas, assim como as experiências e as aprendizagens realizadas durante os períodos de estágio.

Segundo os modelos curriculares das instituições, nomeadamente os modelos sócioconstrutivistas e participativos, as práticas educativas recaíram sobre estes mesmos. Assim sendo, as crianças eram o centro de toda a ação.

**Palavras-chave:** Creche, Jardim de Infância, Trabalho de Projeto, Pedagogia de Participação, Experiências-Chave.

## **Experiences of know**

**Abstract:** The final report it was accomplished, under the master's degree in Preschool education, presenting a reflective approach with all my route, internship training, accomplished in the school year 2014/2015.

The objective of the present report is make known, reflexively and criticizes, developed practices and the experiences and learning acquired during the probationary periods. According to the curriculum models of the institutions, namely, the social constructivist models and participatory ,educational practices fell on these same. Therefore ,children were the center of all the action.

**Keywords:** Day-Nursery, Kindergarten, Project Work, Pedagogy of Participacion, Experience Key.



## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO .....	5
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO EDUCATIVO EM CRECHE.....	7
1.1. Caraterização da instituição.....	7
1.1.1. Equipa educativa .....	7
1.1.2. Modelos curriculares.....	8
1.1.3. Relação com a família e comunidade .....	9
1.2. Caraterização do grupo .....	11
1.2.1. Organização do espaço e dos materiais na sala .....	14
1.2.2. Organização do tempo .....	15
CAPÍTULO 2 – PROCESSO DE ESTÁGIO .....	17
2.1. Observação do contexto educativo.....	17
2.2. Entrada progressiva na atuação prática.....	21
CAPÍTULO 3 – CONTEXTO EDUCATIVO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	24
3.1. Caraterização da instituição.....	24
3.1.1. Organização do espaço e do material .....	24
3.1.2. Organização do tempo .....	25
3.1.3. Equipa educativa .....	26
3.1.4. Modelos curriculares.....	26
3.1.5. Relação com a família e comunidade .....	28
3.2. Caraterização do grupo .....	28
CAPÍTULO 4 – VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO .....	30
4.1. Observação do contexto educativo.....	30

4.2. Entrada progressiva na atuação prática .....	31
4.3. Projeto.....	35
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE .....	41
CAPÍTULO 5 – ESCUTAR AS VOZES DAS CRIANÇAS .....	43
5.1. Princípios do estudo.....	43
5.2. Planeamento e metodologias utilizadas.....	44
5.3. Apresentação dos dados.....	47
5.4. Conclusão do estudo .....	48
CAPÍTULO 6 – O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA .....	50
CAPÍTULO 7 – A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO EXTERIOR .....	55
CAPÍTULO 8 – AS ARTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	59
CAPÍTULO 9 – ENVOLVIMENTO PARENTAL .....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	77
APÊNDICES .....	85

## **Abreviaturas**

CAF – Componente de Apoio à Família

CE – Componente Educativa

IP – Intervenção Precoce

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PEE – Projeto Educativo de Estabelecimento

PP – Projeto Pedagógico

## **Tabelas**

Tabela 1 – Distribuição do grupo por sexo e idade

Tabela 2 – Tabela relativa ao ano letivo 2013/2014

Tabela 3 – Tabela relativa ao ano letivo 2014/2015

## **INTRODUÇÃO**



O presente Relatório Final foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale, com o intuito de narrar sucintamente o meu trajeto durante o estágio curricular.

O relatório intitula-se “Experiências do saber” e é composto por duas partes.

A primeira parte é composta por quatro capítulos, sendo eles: capítulo 1 contexto educativo em creche, onde caracterizo, de uma forma geral, a instituição, a equipa educativa, a relação com a família e comunidade, os modelos curriculares, o grupo e a organização quer do espaço, dos materiais e do tempo; O capítulo 2 refere-se ao itinerário formativo, onde explico as diferentes fases de estágio; O capítulo 3 aborda o contexto educativo em jardim de infância, que aborda também os mesmos subcapítulos do primeiro capítulo; no capítulo 4 focam-se aspetos ligados ao itinerário formativo.

Na segunda parte são analisadas cinco experiências-chave do que considerei pertinente durante todo o processo de estágio. A primeira experiência é um trabalho de investigação denominado “Escutar as vozes das crianças”, cujo objetivo se reflete nas opiniões das mesmas acerca dos espaços do jardim de infância que frequentam.

As restantes experiências-chave são: o brincar no desenvolvimento da criança, a importância do espaço exterior, as artes na educação pré-escolar e o envolvimento parental. Estas experiências-chave decorrem de situações vivenciadas nos contextos educativos: em creche e jardim de infância.

O Relatório Final intitula-se “Experiências do saber”, pelo facto, deste documento relatar práticas e acontecimentos que contribuíram para a ampliação do meu saber acerca dos contextos educativos (creche e jardim de infância), com os quais tive oportunidade de vivenciar as mesmas.





## **PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**



## **CAPÍTULO 1 – CONTEXTO EDUCATIVO EM CRECHE**

### **1.1. Caraterização da instituição**

A instituição onde realizei o estágio em creche situa-se na zona alta da cidade de Coimbra e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), onde o grande objetivo é implementar ações relacionadas com a Intervenção Precoce (IP), destinadas a crianças entre os zero e os seis anos de idade, com necessidades especiais.

No dia 1 de setembro de 2009 foi instituída a Creche e Jardim de Infância, no concelho de Coimbra; sendo esta uma organização destinada a todos e para todos, o que revela ser inclusiva. Esta encontra-se fisicamente separada por dois edifícios, sendo um deles para a creche e outro para o jardim de infância. O espaço envolvente só por si é um bom recurso educativo, devido à variedade de oferta que encontramos, tanto a nível de espaços naturais como culturais. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 31) “O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.”. Devendo proporcionar às mesmas bem-estar e segurança, ou seja, o espaço físico dever ser seguro, flexível e pensado para a criança, garantindo assim o seu conforto.

Esta mesma instituição presta os seus serviços durante todos os dias úteis, encerrando apenas na segunda quinzena de agosto. O seu horário de funcionamento é das 7h50 às 18h30, integrando a Componente Educativa (CE) e a Componente de Apoio à Família (CAF).

#### **1.1.1. Equipa educativa**

A equipa educativa desta instituição integra seis educadoras de infância, seis assistentes operacionais de ação educativa, três assistentes operacionais de serviços gerais, uma escriturária de terceira (serviços administrativos), uma direção técnico-pedagógica e uma empregada de limpeza.

Existem seis grupos de crianças estando repartidos da seguinte forma: berçário; grupo 1 ano; grupo 2 anos; grupos 3, 4 e 5 anos.

### 1.1.2. Modelos curriculares

Os modelos curriculares que a instituição utiliza são os modelos sócioconstrutivistas e participativos, designadamente o *High Scope* e o modelo *Goldschmied e Jackson*. O Projeto Educativo de Estabelecimento (PEE) ainda refere o modelo da *Educação Experiencial* e a *Pedagogia do Projeto*. Estes modelos têm como base a criança em ação, em que esta deve ser ativa e cooperante, ou seja, que a criança se envolva de forma ativa com pessoas e materiais de forma a desenvolver novos tipos de aprendizagens.

Relativamente ao modelo *High Scope*, a palavra-chave é aprendizagem ativa, onde estes autores, Jacalyn Post e Mary Hohmann (2011), defendem que desde que o bebé nasce este aprende ativamente. É a partir dessa aprendizagem ativa que surgem alguns pontos essenciais, apresentados na “Roda da Aprendizagem”, nomeadamente a observação da criança, a interação adulto/criança, horários e rotinas e ambiente físico. Estes aspetos ajudam os profissionais a organizarem o seu currículo consoante o estágio de desenvolvimento da criança. Existem ainda dez experiências chaves do modelo *High Scope* para bebés e crianças pequenas, das quais Post & Hohmann (2011, p. 12) referem: “o sentido de si próprio, comunicação e linguagem, representação criativa, explorar objetos, movimento, tempo, música, espaço, noção precoce da quantidade e de número e relações sociais”.

Quanto ao modelo de *Goldschmied e Jackson*, este tem como princípios educativos o sistema do cuidador, o cesto do tesouro e o jogo heurístico. O sistema do cuidador tem a ver com a relação íntima e regular entre a criança e o adulto, relacionando a organização do ambiente com o papel do(a) educador(a), este deve ser organizador, facilitador e iniciador. Os autores deste modelo apresentam dois tipos de jogos, um que se adequa a bebés, o cesto do tesouro, e outro para crianças a partir de 1 ano de idade, o jogo heurístico com objetos. Estes dois jogos conferem a oportunidade de exploração e descoberta.

O primeiro jogo, cesto dos tesouros, contém objetos do quotidiano que podem ser: objetos naturais, materiais naturais, madeira, metal, couro, tela e pele e ainda papel e cartão. O segundo jogo mencionado, o jogo heurístico, consiste em oferecer à

criança um conjunto de objetos que esta pode explorar livremente, sem qualquer tipo de intervenção do adulto.

A *Educação Experiencial* é uma atitude pedagógica que identifica as crianças como coconstrutoras do currículo, colocando-as no centro das aprendizagens e percebendo-as como capazes e aptas para desenvolver e descobrir os seus interesses.

Por fim, a *Pedagogia do Projeto* é onde as crianças trabalham de forma ativa, tendo em conta as suas necessidades e interesses, ou seja, a criança é responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Cabe ao educador(a) estimular, observar e intervir com o grupo de crianças, com o intuito de criar situações de aprendizagem significativas. Este tipo de pedagogia é trabalhada conjuntamente entre o(a) educador(a) e o grupo de crianças, ou seja, não é só o(a) educador(a) que decide o que quer e como o vão fazer.

### **1.1.3. Relação com a família e comunidade**

A relação de cooperação entre adultos é imprescindível para a criação de ambientes que proporcionem aprendizagens ativas, seguras e adequadas para as crianças de tenra idade, onde o objetivo é construir relações fortes e facilitadoras entre o(a) educador(a) e a criança; entre o(a) educador(a) e os pais; e entre os próprios educadores.

Abbey Griffen (1998, pp. 26 – 27), citado por Post e Hohmann (2011, p. 327) afirma que:

Uma vez que os pais são os principais educadores, o tempo necessário para estabelecerem confiança entre o educador e pais traz benefícios a longo prazo para o bebé. As relações são fundamentais para os cuidados de qualidade. (...) Por fim, cada bebé merece um ambiente emocional seguro e previsível; por essa razão, os educadores profissionais de bebés e crianças mais novas sabem que a construção de uma relação de confiança com os pais é essencial.

Posto isto, as relações devem ser de confiança e respeito mútuos, que incluam um constante dar e receber, através de conversas entre pais e educador(a). Ao participarem em atividades conjuntas, tanto pais e educador(a), estão a trabalhar em equipa para criarem um ambiente apoiante e seguro para as crianças.

Segundo a leitura e análise do PEE, Projeto Pedagógico (PP), e através das observações, conversas com a educadora cooperante, pude verificar que a instituição tem como intuito a promoção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento global das crianças, trabalhando assim com a família e apostando na mesma, de forma a complementar a ação educativa da instituição.

Estes dois contextos, nomeadamente escola e família, devem estar cientes do lugar que ocupam na vida da criança, para que as suas intervenções sejam positivas no desenvolvimento global da mesma. A perspetiva de Bronfenbrenner vem realçar que “(...) existe uma bidirecionalidade entre a relação criança-meio, isto é, as crianças são influenciadas pelos contextos em que se inserem (meio) e simultaneamente influenciam os próprios ambientes em que se encontram.”<sup>1</sup>. Este mesmo aspeto defende a importância do contexto no desenvolvimento cognitivo da criança, onde, para este autor, esta perspetiva prova que a criança tem um papel ativo na ação e que o desenvolvimento da mesma não se pode realizar de modo isolado.

Como afirmam as OCEPE (1997, pg. 89) “A comunicação que o educador estabelece com os pais é essencial para facilitar a entrada para a educação pré-escolar, para o desenrolar do processo educativo e também para que os pais tenham um papel no momento da transição.”. Para tal, é necessário criar as melhores condições para que o envolvimento entre pais e instituição aconteça, sendo de forma ativa, através da comunicação, respeito mútuo e desejo de negociar com toda a comunidade educativa.

A comunidade educativa é uma outra característica destacada pelo PEE, em que refere que este contribui para a qualificação e eficácia da ação educativa. Como podemos verificar nas OCEPE (1997), não é só a família, mas também o meio social que influencia a educação das crianças, onde estes dois podem colaborar no desenvolvimento do projeto educativo do estabelecimento.

Cabe à instituição conseguir ou obter meios adequados para que se promova a participação dos pais e da comunidade, como referem as OCEPE (1997, p. 46) “O envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos constitui um processo que se

---

<sup>1</sup> Retirado do PEE

vai construindo.”. Um dos aspetos a destacar das práticas pedagógicas da educadora é a relação que estabelece com os pais/famílias das crianças, pois possui estratégias para que estes participem no dia a dia e no desenvolvimento global dos seus filhos. Para que os pais estejam informados a educadora preenche um andante que contém informações sobre as rotinas dos seus educandos, como a alimentação, a higiene, o descanso, entre outros aspetos. Por sua vez, os pais também podem registar informações que achem relevantes para serem partilhadas. Outra estratégia adotada pela educadora é um dia e uma hora de atendimento aos pais, bem como a realização de reuniões.

As reuniões também são uma estratégia adotada para a comunidade educativa interna, isto é, as próprias educadoras reúnem-se quinzenalmente de forma a apresentarem ideias ou temas para que estes posteriormente sejam trabalhados.

Em forma de conclusão, “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação.” (OCEPE, 1997, pg. 23).

## **1.2.Caraterização do grupo**

O estágio decorreu na sala dos dois anos, sendo um grupo homogêneo de idade, entre os doze e vinte e três meses. O grupo era constituído por dezoito crianças, das quais dez do sexo masculino e oito do sexo feminino. Neste grupo existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que apresentava dificuldades ao nível da linguagem e da motricidade global. Esta criança estava a ser acompanhada pela IP, nomeadamente por uma Educadora de Educação Especial e por uma terapeuta da fala, duas vezes por semana.

É de salientar, que neste grupo existia uma criança com um ano de idade, a qual era diferenciada pela cor do bibe. Contudo, apresentava um bom nível de desenvolvimento e de envolvimento, sendo competente como as restantes crianças do grupo em que se encontrava inserida.

A tabela de dupla entrada, abaixo representada, apresenta a distribuição do grupo de crianças por sexo e idade.

**Tabela 1** – Distribuição do grupo por sexo e idade.

	1 Ano	2 Anos	Total
Masculino	1	9	10
Feminino	0	8	8
Total	1	17	18

Sendo um grupo homogéneo em termos de idade foi possível verificar que nem todas as crianças tinham o mesmo nível de desenvolvimento, e como tal os adultos responsáveis tiveram em conta as particularidades de cada criança, respeitando e apoiando-as.

O grupo revelou ser ativo e curioso, sempre com vontade de alargar os seus conhecimentos, assim como a necessidade de explorar os materiais e os espaços, quer no interior quer no exterior da instituição. Demonstraram, desde cedo, o interesse de ouvirem histórias e de aprenderem novas músicas, assim como pintar, dançar, andar de triciclo, brincar na casinha, entre muitos outros.

Relativamente às características mais comuns do grupo, no ano letivo 2013/2014, principalmente os interesses e as necessidades do mesmo, a educadora cooperante sintetizou-os na tabela 2.

**Tabela 2** – Tabela relativa ao ano letivo 2013/2014

<b>Interesses</b>	<b>Necessidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade exploratória (interior e exterior);</li> <li>• Potencialidades do esquema corporal (chutar, empurrar, saltar, correr, ...);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidade Fina;</li> <li>• Linguagem expressiva;</li> <li>• Expressividade das emoções;</li> <li>• Relação com o outro (partilha gradual de objetos e espaços);</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento livre (dança);</li> <li>• Canções;</li> <li>• Exploração de livros;</li> <li>• Pintura;</li> <li>• Bolas;</li> <li>• Animais (reconhecimento e diferentes sons);</li> <li>• Transportes (reconhecimento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia;</li> <li>• Autorregulação emocional.</li> </ul>
---	---

A tabela 3, refere-se às motivações e necessidades do grupo do ano letivo 2014/2015 e foi feita por nós, a pedido da educadora, com o intuito de ficar a saber o que, a minha colega de estágio e eu, conhecíamos do grupo em questão. Serviu também para ver a evolução do grupo.

**Tabela 3** – Tabela relativa ao ano letivo 2014/2015

<b>Motivações</b>	<b>Necessidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar histórias;</li> <li>• Atividades novas e lúdicas (como por exemplo: ginástica);</li> <li>• Cantar;</li> <li>• Dançar;</li> <li>• Brincar nos cantinhos ou no espaço exterior;</li> <li>• Desenhar e pintar livremente;</li> <li>• Explorar espaços novos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos Coletivos;</li> <li>• Atividades direcionadas para as diversas expressões (Motora, Dramática, Plástica, e Musical);</li> <li>• Utilização de materiais didáticos (como por exemplo, no conto de histórias).</li> </ul>

### **1.2.1. Organização do espaço e dos materiais na sala**

A organização do espaço, dos materiais existentes e a forma como estão dispostos na sala, irá condicionar o que a criança pode fazer e aprender (OCEPE, 1997). Dito isto, esta é algo fundamental, devendo assim o(a) educador(a) disponibilizar os materiais e ter em conta a arrumação da sala, com o intuito de proporcionar às crianças vários tipos de experiências e vivências, de forma a alargar a autonomia e o seu próprio desenvolvimento.

A sala dos dois anos estava organizada por diferentes áreas e os materiais estavam expostos consoante o modelo *High Scope*, não esquecendo e tendo sempre em mente os interesses e as necessidades do grupo de crianças.

Relativamente ao espaço, a sala era uma área espaçosa, bem iluminada e contendo poucos obstáculos para que as crianças pudessem explorar livremente o lugar. Como referi, a sala estava devidamente dividida por distintas áreas de atividade, identificadas e demarcadas, onde todas as crianças tinham acesso a todo o tipo de material existente.

Antes de entrarmos, existia uma parede, do lado esquerdo, decorada com propostas que as crianças realizavam, contendo algumas fotografias e registos, e ainda, no corredor, havia galochas das crianças para quando se dirigissem para o espaço exterior. Ao entrar para a sala, do lado direito, localizava-se a área do tapete, onde as crianças se reuniam para ouvirem histórias, cantarem canções e comerem o reforço da manhã. Ainda nesta área existia um sofá e algumas almofadas. Havia também uma prateleira com livros à disposição das crianças, ou seja, a área da leitura. Na área das construções e garagem encontravam-se várias caixas com carros, legos, jogos de encaixe, ferramentas, entre outras. Observava-se ainda uma área com três sofás e um cesto contendo animais. Do lado esquerdo da porta de acesso à sala, havia uma área destinada à casinha que era constituída por utensílios de cozinha, e por fim, a área dos jogos/atividades que era composta por uma mesa redonda, onde as crianças elaboravam as propostas da educadora e brincavam com jogos de mesa. Estes jogos encontravam-se no armário, situado ao lado da mesa, inacessíveis às

crianças, necessitando de solicitar a ajuda de um adulto responsável para lhes fornecer o jogo.

É de salientar que a sala tinha dois placares, onde a educadora expunha os trabalhos que o grupo de crianças realizava. Atrás da porta, a educadora tinha afixado informações que considerava relevantes, pois como nos informou uma vez, à minha colega de estágio e a mim, poderia faltar por qualquer motivo e a pessoa que ficasse responsável pelo grupo saberia as informações sobre o mesmo, como por exemplo as alergias.

Os materiais à disposição eram de desgaste: tintas, vários tipos de papel, lápis de cor, lápis de cera, cola e pincéis. Como material pedagógico tinha disponível alguns jogos de encaixe, construção, puzzles, jogos de madeira, de associação, instrumentos musicais, kit de psicomotricidade. Existiam, também, materiais de desperdício (caixas de ovos, copos de plástico e de iogurte, rolos de papel higiénico), materiais de uso doméstico (tupperwares, utensílios de cozinha), e materiais diversos (livros, disfarces, bolas de sabão e meios audiovisuais).

Concluindo, a sala dos dois anos era um espaço amplo, com o mínimo de obstáculos para que as crianças se pudessem movimentar livremente. Quanto à organização e seleção dos materiais, os adultos de referência, facilitavam as descobertas das crianças e proporcionavam-lhes materiais apelativos e adaptados, para que o ambiente fosse rico em aprendizagens.

### **1.2.2. Organização do tempo**

A rotina diária é bastante importante devido à qualidade do ambiente educativo, daí a instituição a privilegiar. As crianças devem envolver-se de forma ativa, pois a ação desenrola-se em torno delas. A rotina desta instituição contempla: o momento da chegada e da partida; o momento da higiene; a hora da refeição; o período de descanso; e o atendimento aos pais. Consta em apêndice, uma imagem das rotinas (apêndice nº 1). Como referem as OCEPE (1997, pg. 40) “(...) trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças.”.

Segundo o PP, as rotinas da sala dos dois anos, assentavam essencialmente na hora de acolhimento e saída, nos momentos das refeições, assim como os de higiene, de repouso e de jogo e brincadeira. Relativamente ao primeiro momento, hora de acolhimento e saída, este deve ser algo partilhado tanto pelos pais como adultos da instituição, em que estas chegadas e partidas sejam calorosas e afáveis para que se obtenha um ambiente de confiança e de cumplicidade, de modo a que as crianças aprendam a lidar com a separação.

No momento das refeições respeita-se o ritmo de cada criança e estimula-se a necessidade de comerem sozinhas, sendo, também, uma forma de se adaptarem socialmente.

Quanto à higiene é um momento bastante importante, pois para além de se respeitar os cuidados individuais das crianças, estamos a incentivá-las para os cuidados corretos que devem ter em conta. O momento de repouso, no fundo, também é respeitar a criança no seu próprio ritual, dando-lhe possibilidade de recarregar energia para o resto do dia.

O momento do jogo e da brincadeira são considerados parte da rotina desta instituição, pois quando as crianças exploram e investigam materiais e ações estão a desenvolver as suas curiosidades, ou seja, o seu conhecimento tendo em conta os seus próprios interesses.

Em suma, os horários e as rotinas garantem à criança um sentido de segurança, sendo algo repetitivo vai fazer com que esta explore, treine e ganhe confiança nas suas competências em desenvolvimento. Daí ser importante, que o(a) educador(a) planifique consoante os interesses e necessidades da criança, sendo algo previsível mas flexível.

## CAPÍTULO 2 – PROCESSO DE ESTÁGIO

Neste segundo capítulo serão descritas, de forma sucinta e crítica, as práticas e as aprendizagens ao longo do processo de estágio, segundo as diferentes fases, sendo elas: a observação do contexto educativo e a entrada progressiva na atuação prática.

### 2.1. Observação do contexto educativo

“A observação constitui, (...), a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (OCEPE, 1997, p.25). Assim sendo, a observação vai permitir que se conheça cada criança e o grupo.

Com início a 22 e término a 31 de outubro de 2014, deu-se a fase da observação do contexto educativo. Esta fase consistiu na forma como o ambiente educativo se organizava (crianças, grupo, espaço, tempo, meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos), assim como as práticas da educadora cooperante.

A educadora, desde logo, deixou-nos à vontade para qualquer dúvida e deu-nos a conhecer o ambiente escolar, a sala e o grupo de crianças. Nestas primeiras semanas, a observação recaiu sobre as crianças e a dinâmica do grupo, em que o principal objetivo era conhecer o mesmo e cada uma das crianças individualmente, sobretudo as motivações, os interesses e as rotinas diárias.

Como já foi mencionado, os modelos curriculares que a educadora tem em conta para a sua prática educativa são os sócioconstrutivistas e participativos, designadamente o *High Scope* e o modelo *Goldschmied e Jackson*. Estes têm como base a criança em ação, em que esta deve ser ativa e cooperante, ou seja, que se envolva de forma ativa com pessoas e materiais de forma a fomentar-se novos tipos de aprendizagens.

Durante o estágio e através de conversas com a educadora, evidenciou-se, que um dos aspetos que privilegiam são as rotinas diárias, devido ao facto destas transmitirem, organizarem uma visão agradável e segurança às próprias crianças. Daí ser importante a instituição fornecer um horário previsível e flexível, contendo

rotinas tranquilas, para que através destas, as crianças tenham oportunidade de experienciar e vivenciar as suas próprias ações e ideias (Post e Hohmann, 2011).

É de referir, que estas rotinas devem estar sempre de acordo com os interesses e necessidades, quer do grupo de crianças, quer a nível individual de cada uma delas. É fundamental que as crianças identifiquem/saibam o que acontecerá a seguir, para que estas não se percam e não se sintam inseguras, daí ser importante que os horários e as rotinas sejam bem organizados, com o intuito das crianças sentirem-se cada vez mais seguras e confiantes. Ao vivenciar estas repetições do dia, as crianças irão ficar cada vez mais conscientes, e ganham um sentido de continuidade e de controlo.

Outro aspeto importante é, o facto, tanto a educadora cooperante como a assistente operacional de ação educativa conferirem às crianças o “poder” de decidirem o que querem fazer ou pegarem numa ideia. Estes tipos de situações são fundamentais, visto que é uma forma de facilitar a transição de um momento para o outro, indo ao encontro dos interesses das próprias crianças, com uma transição simples e ativa. Para que as crianças não fiquem expectantes, é necessário estar atento ao que as crianças dizem, pois pode ser o ponto de partida para a transição de um novo momento. Cabe então aos adultos da sala estarem atentos e dar oportunidade de escolha às crianças.

É referir que as horas das refeições são essenciais para as crianças, pois para além de ser um dos momentos de alimentação, têm a oportunidade de explorar novos alimentos, onde experimentam o sabor, o cheiro e as diferentes texturas dos mesmos. É, portanto, uma ocasião onde as crianças podem comer de forma autónoma, e que cada vez mais, se tem tornado uma hora de convívio social, visto que as crianças gostam de interagir com os outros e de comunicarem entre si.

Segundo Jacalyn Post e Mary Hohmann (2011) existem vários tipos de estratégias, para que o educador consiga apoiar as crianças durante a hora da refeição, das quais se destacam: apoiar o interesse das crianças em comer sozinhas e envolve-las na tarefa de levantar a mesa. Refiro estas duas estratégias, pois considero que a educadora cooperante utilizava estas mesmas. Quanto à primeira estratégia mencionada, as crianças de dois anos já manipulavam a colher e conseguiam comer

sozinhas, mas é claro que cada criança tem o seu próprio ritmo, e cabe aos pais e à equipa educativa respeitarem esse mesmo ritmo.

Relativamente à última estratégia mencionada pelos autores, quando a criança comia sozinha, esta levava os pratos até ao carrinho. Como podemos ver este tipo de estratégia desenvolve na criança uma enorme satisfação e como proferiu Peter Mangione (1990, citado por Post e Hohmann, 2011, p. 220) “As crianças mais novas estão num processo de desenvolvimento de atitudes em relação às refeições e à experiência de comer que perdurarão pela vida fora. Num ambiente calmo e relaxante formam atitudes positivas e aprendem competências sociais vitais”.

A hora da sesta, à qual tive oportunidade de observar, “proporciona às crianças a oportunidade de recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue” (Post e Hohmann, 2011, p.241). Em conversa com a educadora cooperante, existem rituais para adormecer as crianças, devendo partir de acordo com os critérios mencionados no questionário realizados aos pais, de forma a apoiar a criança devidamente, como ainda de a conseguir compreender e conhecer melhor. Como existem rituais que devemos respeitar na hora da sesta, também devemos ter em conta os estilos de acordar.

Existem ainda dois aspetos que quero referir, sendo eles: o espaço exterior e o brincar livre. Segundo a pedagogia utilizada na instituição, esta mesma privilegia estes momentos.

Quase todos os dias, as crianças, podiam usufruir dos espaços exteriores que a instituição possuía e ainda podiam, uma vez por semana, explorar o espaço exterior fora da instituição. Esta tem como ponto de partida “(...) compreender o espaço exterior como portador de experiências ricas e significativas para o desenvolvimento das crianças”<sup>2</sup>. Este tipo de tempo no exterior vai proporcionar às crianças uma necessidade de explorar e brincar num contexto diferente.

É de salientar, que o espaço exterior é rico em experiências sensoriomotoras permitindo que a criança adquira conhecimentos, contacte com várias texturas, cheiros, sons e cores.

---

<sup>2</sup> Retirado do PEE

Esta exploração do espaço exterior vai envolver a educação ambiental, que está patente nas OCEPE (1997), visto que irá aumentar a consciência e os conhecimentos em relação aos problemas da natureza e da humanidade e incutir valores e comportamentos sociais que promovam a proteção da natureza.

Os adultos de referência neste processo necessitam de dar mais tempo às crianças para elas explorarem à vontade os elementos naturais que encontrem, como por exemplo, irem para uma poça de água, pegarem num pau, entre outros aspetos.

Segundo as OCEPE (1997), o(a) educador(a) deve dar a mesma atenção, quer ao espaço exterior quer ao interior, pois o espaço exterior do estabelecimento é um espaço educativo e que vai proporcionar momentos intencionais de aprendizagem, quer planeado pelo educador(a) como pelas crianças.

Relativamente ao brincar livre, este é um período de tempo em que as crianças exploram, investigam materiais e ações, sendo portanto, uma forma de interagirem com os seus pares e educadores. O ambiente deve ser seguro e bem organizado, com materiais e oportunidades interessantes, em que o espaço deve ser amplo e bem organizado, com o intuito das crianças escolherem de acordo com os seus próprios interesses e tendências pessoais, sem deixar de ter em conta o nível de desenvolvimento. Este brincar livre vai assim proporcionar às crianças um tempo de exploração e de brincadeira sem qualquer tipo de interrupção, e é um período em que ocorre muita aprendizagem e onde, as crianças, começam a construir conhecimento sobre a representação, o movimento, a comunicação, os objetos, as primeiras noções de números e quantidades, espaço e tempo. O brincar é um dos principais processos de desenvolvimento e crescimento da criança, onde esta vai começar a construir o seu caráter e personalidade. Esta potencialidade, que é o brincar, tem um cariz lúdico e holístico, pois é aqui que desenvolve, segundo Ferland (2005), um “saber-fazer e um saber-ser”<sup>3</sup>, ou seja, através do brincar a criança prepara e treina-se para a vida real.

O(a) educador(a) por sua vez deve estar física e emocionalmente disposto a observar e a interagir com as crianças, devendo encorajar, tranquilizar e apoiar. Isto

---

<sup>3</sup> Retirado do PEE



vai fazer com o(a) educador(a) conheça os pontos fortes de cada criança, assim como os seus interesses e o seu temperamento, de forma a ajudá-lo na sua planificação. Para que esta recolha de informação seja eficaz, é necessário o adulto pôr-se ao mesmo nível da criança, para que esta o leve mais a sério e também é uma forma, do adulto, ver na perspetiva da criança.

Um aspeto ligado ao brincar livre é a arrumação da sala. Na sala de dois anos, as crianças sempre tiveram o hábito de arrumarem os materiais depois da sua utilização, para que esta arrumação seja aceite e bem-sucedida por todas as crianças do grupo, é necessário que o(a) educador(a) os estimule e arrume com eles. Assim sendo, com apoio e incentivo as crianças participam nesta ação com mais satisfação.

## **2.2. Entrada progressiva na atuação prática**

A segunda fase do estágio iniciou-se a 5 de novembro e prolongou-se até dia 28 de novembro de 2014, o objetivo principal era implementar atividades pontuais com o grupo, com o intuito de interagir com o mesmo.

Sem dúvida alguma, que a primeira fase do estágio, nomeadamente a observação, foi essencial a todo o trabalho desenvolvido com as crianças, visto que a meu ver, é indispensável conhecer bem o grupo, assim como os seus interesses e as suas necessidades. Como o grupo de crianças da sala dos dois anos eram espontâneas e existia uma boa interação entre ambas as partes, isso fez com que os conhecêssemos mais depressa tanto a nível de grupo como individual.

Ao conhecermos o grupo, a minha colega de estágio e eu, começámos a pensar em pequenas sugestões para realizarmos com as crianças, tentando ir ao encontro das planificações da educadora. Para tal, durante este processo realizaram-se conversas com a mesma, para que esta estivesse a par das nossas ideias, que desse a sua opinião e que nos ajudasse a reformular alguns assuntos, consoante o desenvolvimento do grupo. É de mencionar, que todas as semanas reuníamos-nos com a educadora cooperante, com o objetivo de conversarmos sobre o decorrer das atividades, o que podíamos melhorar e o que realizaríamos a seguir.

Penso que todas as atividades propostas foram bem aceites, quer pela educadora quer pelo grupo, visto que este sempre se mostrou participativo e motivado para a realização das mesmas.

Primeiramente começámos a contar histórias de forma expressiva, tentando que estas fossem sempre cativantes e que englobassem assuntos pertinentes para a idade em questão. De forma a não nos tornarmos repetitivas no que fazíamos com o grupo, realizámos alguns jogos como o das cadeiras e o do lencinho, visto que o grupo gostava de ouvir música e dançar ao som desta. É de salientar, que adaptámos estes jogos à idade e ao desenvolvimento do grupo.

É essencial contar histórias para as crianças, uma vez que desenvolverá não só a linguagem, como também o raciocínio, o gosto pela leitura, o desenvolvimento cognitivo social e emocional. Para Abramovich (1991, p.17), citado por Fernandes (2010, p. 10) ler é “ (...) suscitar o imaginário, é ter a curiosidade (...). É uma possibilidade de descobrir o mundo (...)”. O contacto com as histórias e com o livro em particular, desde muito cedo, ajudará a criança a ganhar confiança em si mesma e o gosto pela descoberta de novas histórias e de novos conhecimentos.

Como sabemos “(...) jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras (...)” (Schwartz, 2003, p.12, citado por Baranita, 2012, p. 37). Posto este mesmo aspeto, é essencial referir a importância para o desenvolvimento infantil, uma vez que, contribui para o aumento do intelectual, social e moral da criança.

Quanto aos jogos tradicionais este é “ (...) um fenómeno universal, presente em todas as épocas e civilizações. (...) ” (Serra, 1999, p. 1, citado por Baranita, 2012, p. 46). Posto isto, os jogos tradicionais passam de geração em geração e são fundamentais, pois permite à criança conhecer tradições da sua terra.

Criámos, com o grupo, uma mini horta. Começámos por ler uma pequena história, criada por mim e pela minha colega, onde, posteriormente, mostrámos os materiais que necessitávamos para a execução da horta (ver apêndice nº 2). Para que todos participassem, realizámos esta atividade em pequenos grupos, para que pudéssemos dar atenção a todos, as restantes crianças encontravam-se na sala com a educadora. Com o intuito de divulgar esta atividade, a educadora pediu-nos que

fizéssemos a seleção das fotografias e o registo escrito, para expormos para que os pais pudessem acompanhar o nosso trabalho.

No dia do pijama, a minha colega de estágio e eu, tivemos a ideia de pintar pijamas velhos com tintas acrílicas, para posteriormente expô-los à comunidade escolar.

As crianças ao longo desta fase, ou seja, nas atividades pontuais mostravam-se bastante curiosas e participativas, o que a meu ver, é muito gratificante. É de mencionar que todos os registos fotográficos destas atividades estarão inseridos em apêndice (apêndice nº 3).

## **CAPÍTULO 3 – CONTEXTO EDUCATIVO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

### **3.1. Caraterização da instituição**

A instituição onde efetuei o estágio em jardim de infância situa-se fora do centro da cidade de Coimbra e é uma IPSS.

A nível da caraterização da Instituição esta foi aberta a 5 de setembro de 2002. Compreende as valências de Creche e Jardim de Infância e encontra-se aberta durante todos os dias úteis, e o seu horário de funcionamento é das 7h45 às 18h30.

#### **3.1.1. Organização do espaço e do material**

Neste jardim de infância, utilizam o sistema de rotatividade de salas, em vez de atribuírem uma sala a cada grupo. Existe uma programação semanal tendo em conta um calendário de utilização, que se encontrava afixado no corredor de acesso às salas.

Em conversa com a educadora, questionei-a sobre o porquê da instituição privilegiar esta mesma estrutura, e esta respondeu que era, pelo facto, de cada grupo ou criança, ter a mesma oportunidade de utilização e posse de materiais e espaço. Isto é, se cada grupo tivesse o seu próprio espaço, os materiais e as suas oportunidades de utilização e fruição, iriam ser pouco diversificadas.

Assim sendo, as crianças ao terem oportunidade de se apropriar de um espaço alargado, tornam-se autónomas, aumentam as suas experiências de socialização e têm mais oportunidades de escolha, de manipulação e diversificação de materiais.

A instituição tem então três salas: a dos cantinhos, a das expressões; e a das ciências e tecnologias; dois salões polivalentes que se destinam a atividades de psicomotricidade e dormitório; usufrui de seis casas de banho, sendo três para as crianças e três para os adultos; um refeitório; uma copa; um gabinete; e uma sala de trabalho. Dispõe ainda de um parque infantil vedado, uma horta, um espaço envolvente ajardinado, uma cozinha de campo, uma cozinha de lama, um percurso de motricidade e um cantinho destinado às crianças da creche. Este conjunto escolar,

oferece ainda um campo de jogos, uma biblioteca, uma piscina, uma sala multiuso e dois auditórios.

As atividades são programadas tendo em conta os espaços e as possibilidades de cada sala, estando assim organizadas consoante as três grandes áreas de conteúdos, definidas pelas OCEPE (1997), sendo estas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. É de salientar, que quando as atividades são iniciadas numa destas salas e não são terminadas, cabe à educadora optar por finalizá-las no espaço a seguir, ou no dia a seguir, quando voltar a ocupar o mesmo espaço.

Segundo o PEE, as crianças ao terem oportunidade de se apropriarem de um espaço alargado, tornam-se autónomas, estabelecem relações com um maior número de crianças e adultos, aumentando assim as suas experiências de socialização; esta é portanto, a grande vantagem do sistema rotativo de sala ou de ateliers.

Relativamente aos recursos materiais disponíveis encontramos: jogos didáticos; mobiliário adequado; material audiovisual; material informático; material de desgaste; entre outros.

### **3.1.2. Organização do tempo**

Ao nível da estruturação do tempo, segundo as OCEPE (1997, p.40) “trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças.”, e ter em conta “o tempo, o espaço e a sua articulação (...)” consoante as características do grupo e as necessidades de cada criança. Posto isto, a organização do tempo deve ser flexível e reconhecido pelas crianças, de forma a preverem os momentos do dia.

Quanto à estrutura diária esta passa pelos seguintes momentos: hora de acolhimento; atividades em sala, quer em grupo, pequeno grupo, pares ou individualmente; atividades de rotina diária, como a higiene, o almoço, o sono e o lanche; atividades em sala; atividades em grande grupo; e, por fim, extensão de horário. Estará inserido em apêndice a tabela desta mesma estrutura diária (apêndice nº 4).

A estrutura diária, patente na tabela, usufrui de um horário fixo e seguro para as crianças da instituição. Sendo assim, a instituição oferece uma rotina variada às suas crianças onde o:

tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo. (OCEPE, 1997, p. 40).

### **3.1.3. Equipa educativa**

Como já foi referido, a instituição compreende as valências de creche e de jardim de infância, tendo atualmente 220 crianças, sendo 150 meninos e meninas em jardim de infância e 70 em creche.

A creche é composta por dois berçários e duas salas parque, existindo ainda duas salas de um ano e duas salas de dois anos. Na parte do jardim de infância, funcionam seis salas, com 25 crianças cada.

### **3.1.4. Modelos curriculares**

O currículo presente nesta instituição é centralizado na criança e nos seus interesses, fazendo com que esta tenha confiança, autonomia, empatia e autoestima.

Tendo como referência o quadro metodológico das pedagogias ativas, as metodologias utilizadas são as decorrentes da *Pedagogia de Projeto* e da *Pedagogia por Temas de Vida*. Relativamente à *Pedagogia de Projeto*, dá-se ênfase à atuação do educador no que concerne ao incentivo que faculta às crianças, este mesmo deve conduzir a interações com pessoas, objetos e ambiente, devendo ter significado para as crianças. Para que isto aconteça, é necessário que o tópico do projeto seja retirado do mundo que é familiar às crianças. Aqui as crianças são incentivadas a colocar questões, resolver problemas/dificuldades e aumentar os seus conhecimentos.

Uma das referências fundamentais para esta instituição são as práticas inspiradas na teoria de Piaget, que é o caso do currículo *High Scope*. Este tipo de currículo defende que deve existir uma construção progressiva de conhecimento

sobre a educação Pré-Escolar através da ação e da reflexão sobre a mesma, a diversos níveis: o da criança, o do(a) educador(a), o do investigador e de todos estes.

Piaget e Vygotsky (s.d.) acreditavam que a criança constrói o seu próprio conhecimento e que não produz apenas, passivamente, aquilo que vê os outros fazer.<sup>4</sup> Para Vygotsky (s.d.), a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados.<sup>5</sup> O educador(a) é que deve otimizar o desenvolvimento, tendo sempre em conta o que a criança é e, principalmente, o que esta pode vir a ser.

A perspetiva ecológica de Bronfrenbrenner é outra referência da Instituição, uma vez que encara a pessoa como um sujeito dinâmico, em desenvolvimento, reestruturando e recriando, progressivamente, o meio em que está inserido. Assim sendo, segundo Bronfrenbrenner (1979) o desenvolvimento humano é afetado por variáveis ecológicas em múltiplos aspetos a diversos níveis, desde variáveis que afetam diretamente o indivíduo nas suas interações diárias, até variáveis que afetam indiretamente o mesmo, como o funcionamento das instituições, os valores sociais e culturais, crenças e atitudes, entre outros aspetos<sup>6</sup>.

Os educadores devem assumir sempre uma atitude experiencial. Estes devem colocar-se no lugar das crianças, de forma a entender o que estas sentem, assim como o seu ponto de vista, como confirma Laevers (1979)<sup>7</sup>. Relativamente à atitude experiencial devemos ter em conta que assenta em três princípios que irão guiar a ação do(a) educador(a): proporcionar um ambiente educativo rico, estimular a iniciativa da criança e o diálogo experiencial, o que vai permitir relações positivas que estimulem a ação e que caracterizem o contexto educativo de qualidade. Este último aspeto deve responder às necessidades das famílias e do pessoal, daí haver interligação entre o sistema familiar e escolar.

---

<sup>4</sup> Retirado do PEE

<sup>5</sup> Retirado do PEE

<sup>6</sup> Retirado do PEE

<sup>7</sup> Retirado do PEE

### **3.1.5. Relação com a família e comunidade**

A instituição preocupa-se em proporcionar às crianças um ambiente agradável, respondendo às suas necessidades básicas, procurando ajudá-las a crescer, tendo como base o trabalho cooperativo que envolve a família e a comunidade.

As famílias “ (...) são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (OCEPE, 1997, p.22). O principal objetivo do trabalho com os pais é fomentar a interação família/creche/jardim de infância, pois a família é o principal responsável pela educação dos seus filhos, daí ser concedido o direito de conhecer, selecionar e colaborar ativamente nas respostas educativas.

As conversas formais e informais, os registos escritos, as reuniões (individuais e de grupo) e o questionário aos pais/encarregados de educação acerca do trabalho realizado, são os meios utilizados para que os pais participem na vida escolar dos seus filhos.

O objetivo do trabalho com a comunidade é promover a relação entre a creche/jardim de infância/comunidade, pois a colaboração dos pais e de outros membros da comunidade contribuem com os seus saberes e competências no trabalho educativo a desenvolver com as crianças. Também é uma forma de alargar e enriquecer os contextos de aprendizagem, que a instituição garante às crianças.

### **3.2. Caracterização do grupo**

O grupo com o qual estagiei era constituído por vinte e cinco crianças, dezassete de sexo masculino e oito de sexo feminino, sendo um grupo homogéneo, na faixa etária dos cinco anos.

Segundo a análise diagnóstica do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e pelas observações efetuadas, constata-se que, a nível social, as crianças revelaram grande cumplicidade em momentos de entreajuda na brincadeira com os pares, pelo que preferem brincar a pares. Partilham objetos com muita facilidade, e até os que trazem de casa (já com o intuito de partilhar com todos os colegas), revelando relações facilitadoras e cooperantes entre o grupo. Embora haja um sentimento de grupo e



cumplicidade entre todos, as crianças revelavam alguma preferência pelos pares do mesmo sexo.

Associada à socialização está presente a linguagem, sendo que neste domínio, o grupo revelava vontade de conversar, aprender novas palavras, ouvir histórias e canções, conversar com os adultos e os seus colegas. Importa referir que duas das vinte e cinco crianças apresentam problemas a nível da articulação de alguns fonemas, estando a ser acompanhadas por uma terapeuta da fala, uma a duas vezes por semana.

A nível cognitivo, a maioria do grupo demonstrava motivação e desejo em participar nas atividades propostas pela educadora, mostrando assim interesse pelo que se encontravam a realizar. No que diz respeito à atenção e concentração, a educadora considera que algumas crianças permanecem pouco tempo em cada uma das áreas, embora existam crianças que se envolvem de forma concentrada, ativa e “implicada” por um certo período de tempo.

Quanto à motricidade, havia uma grande autonomia no que respeitava à higiene pessoal e social, o que demonstrava que apresentavam uma boa coordenação e domínio do corpo, isto é, têm a lateralidade bem definida. No que diz respeito ao grafismo, o grupo apresentava bastantes detalhes pormenorizados ao longo do mesmo. O mesmo não acontece quando recortavam, uma vez que algumas crianças apresentavam alguma dificuldade na sua realização.

De uma forma global, considero que era um grupo interessado, ativo, com muita curiosidade e motivação em participar e aprender nas atividades propostas e na vida social do mesmo.

## **CAPÍTULO 4 – VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO**

Neste capítulo serão descritas as práticas e as aprendizagens ao longo do processo de estágio, segundo as diferentes fases, sendo elas: a observação do contexto educativo, a entrada progressiva na atuação prática e o projeto.

### **4.1. Observação do contexto educativo**

O processo de observação e participação na vida diária do grupo permitiu-me conhecer os principais interesses e motivações do mesmo, assim como as suas necessidades e os seus conhecimentos. Como afirmam as OCEPE (1997, p.25) “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...), são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”. Além da observação, foi igualmente importante, os diálogos com a educadora cooperante, no sentido de conhecer melhor o grupo e esclarecer alguns assuntos e dúvidas do mesmo, além das rotinas e dinâmicas praticadas.

Um dos aspetos que reparei logo no primeiro dia foi que as crianças eram bastante autónomas, quer a nível de grupo, quer individualmente. Por exemplo, quando chegava a hora do almoço, bastava a educadora ou a assistente operacional de ação educativa dizerem e o grupo, automaticamente e autonomamente, arrumavam e dirigiam-se até à casa de banho para realizarem a higiene pessoal e, posteriormente, irem para o refeitório sozinhas, sendo que a assistente operacional de ação educativa ia ter com elas, quando se certificava que todas tinham realizado a higiene pessoal.

A instituição, como já referi, privilegia bastante o espaço exterior; este é um espaço educativo e que merece a mesma atenção que o espaço interior, pois irá permitir a diversificação de oportunidades educativas, devido à utilização de um espaço com um outro tipo de características e potencialidades (OCEPE, 1997).

Como tive a oportunidade de observar, enquanto a educadora realizava uma proposta de trabalho em pequeno grupo, a pedido da mesma ou por parte das crianças, iam para o espaço exterior brincarem, enquanto esperavam pela sua vez.

Por vezes, realizavam atividades no exterior, como a pintura livre e atividades físico motoras.

O espaço exterior vai permitir oportunidades às crianças, para que estas se envolvam em atividades lúdicas, de forma a prolongar as suas brincadeiras do interior para um contexto mais alargado.

Um aspeto a destacar, é o facto, do grupo de crianças gostarem muito de ouvir música, mesmo estando a realizar uma proposta de trabalho ou quando brincavam livremente. Todas as salas dispõem de um ou mais computadores, destinados à utilização das crianças, nos quais as mesmas pediam sempre à educadora para ouvir música, que por norma, faziam-na de forma autónoma e livre, em pequeno e/ou grande grupo, onde também dançavam.

#### **4.2. Entrada progressiva na atuação prática**

A entrada progressiva na atuação prática iniciou-se no dia 18 de fevereiro terminando no dia 27 de fevereiro de 2015. Esta consistia em tarefas pontuais com a colaboração da educadora, com o intuito de nos integrarmos com o grupo.

Ao longo das observações efetuadas e da participação com o grupo, a minha colega de estágio e eu, constatámos um especial interesse do mesmo, para a música e a dança, uma vez que, verificámos que a música está presente na rotina diária das crianças do jardim de infância, não só por opção da educadora, mas, sobretudo, pela vontade das próprias crianças.

Desta forma, e tendo em conta o PCG, considerámos pertinente introduzir, nas nossas tarefas pontuais, estes mesmos aspetos, através da leitura do livro “As girafas não dançam” de Giles Andreae. Escolhemos este livro pelo próprio tema, uma vez que, aborda a dança e os seus diferentes estilos, e a importância da música na nossa vida e para o estado de espírito, bem como para o apelar das emoções. A história divulga também uma forte mensagem, uma vez que, desenvolve o conceito de igualdade e a sua importância.

As imagens do livro foram também um fator que determinou a nossa escolha, por serem bastante apelativas, muito coloridas e bem conseguidas, conferindo

perceção de movimento às personagens ao longo da história, o que se tornou uma mais valia para o nosso grupo, visto ser um livro que aborda a dança e a música.

Desta forma, efetuámos a leitura com o grande grupo, refletindo, no final, sobre a própria história a fim de escutar os pontos de vista das crianças sobre o mesmo e os vários aspetos envolvidos. Aproveitámos para abordar os estilos de dança presentes no conto e também questionar, o grupo, sobre o contributo da música para eles (“como se sentiam”, se “gostavam de ouvir música”, entre outros aspetos).

Tendo em conta os interesses das crianças acordámos dar continuidade à história através de uma maquete representativa do cenário do baile. Seguidamente, as crianças foram divididas pelas respetivas mesas de trabalho, criando assim pequenos grupos. Numa dessas mesas efetuaram o grafismo da parte da história de que gostaram mais. Numa outra mesa de trabalho, as crianças desenharam as seis personagens, para posteriormente, escreveram o nome de cada uma das personagens e fazerem a divisão silábica dos mesmos.

Na parte da manhã, construímos a maquete com elementos naturais, para isso foi necessário ir a um espaço exterior à instituição, para recolhermos pedras, folhas, paus, entre outros elementos.

Para elaborar a maquete começámos por preparar o material, com a ajuda das crianças, mantendo à disposição das mesmas. Tendo em conta que a Instituição privilegia as atividades ao ar livre à sua filosofia base e opções educativas, em conversa com a educadora, considerámos pertinente realizar esta primeira tarefa no espaço exterior e em pequenos grupos.

Esta última estratégia foi adotada com o intuito de decorrer de forma calma e sobretudo segura, uma vez que, estariam a ser utilizados materiais com perigo à ingestão.

Justificando, ainda a opção do trabalho em pequenos grupos, nesta primeira parte, ela advém do nosso reconhecimento do papel ativo e participativo, ou seja, sentindo-se incluído e participativo em todo o processo de realização da atividade. Esta primeira tarefa centrou-se na elaboração do cenário, representando a selva e para isso, considerando a arte como a base do PCG, optámos por adotar duas técnicas

de pintura diferentes, em que numa primeira fase, foi utilizado a técnica da pintura das bolhas de sabão e, numa segunda fase, a técnica da pintura com guaches.

Na primeira fase, com as crianças colocámos água, aguarela verde, magenta e amarelo e sabão, dentro de três recipientes diferentes, consoante a cor pretendida. Seguidamente fizemos uma explicação às crianças do que deveriam fazer, alertando para que não inspirassem, uma vez que continha materiais tóxicos, mas que o expirassem, de forma a criar bolhas. Posteriormente teriam de sobrepor as folhas de papel, nas bolhas e verificar o efeito.

Numa segunda fase, ao mesmo tempo que esta atividade decorria, realizava-se outra tarefa, em pequeno grupo, que consistia no grafismo das personagens, à sua escolha, e a pintura das mesmas, com guaches.

De forma a finalizarem o chão da selva, pegaram nas folhas de papel, onde tinham utilizado a técnica da pintura das bolhas de sabão, e, terminaram com carimbagem de folhas naturais.

À medida que finalizavam os trabalhos, começavam outros, como por exemplo o recorte dos desenhos que tinham executado com a técnica do guache, e a construção das árvores para a maquete. Esta última era feita com um pau que seria a base da árvore, para a copa, as crianças, amachucavam o jornal, de forma a criar uma bola. Posteriormente, com a ajuda do adulto, colavam a bola de jornal ao pau, e em seguida, as crianças escolhiam os vários elementos naturais (como pinhas, folhas, pedaços de paus, entre outros), que se encontravam à sua disposição, para colarem na copa da árvore.

Começou-se a decorar a base de madeira, onde iríamos expor a nossa maquete. O fundo seria o “chão” da selva, em que utilizámos a técnica da pintura das bolhas de sabão e a carimbagem de folhas naturais. Fomos também chamando duas crianças para esta mesma tarefa.

Numa manhã, reunimo-nos com o grupo de crianças, com o intuito de trocarmos algumas ideias e falarmos um pouco sobre o que já tínhamos feito, o que faltava fazer e como queriam construir a maquete.

Em conversa, vimos que ainda faltava uma bola de espelhos, pois no entender das próprias crianças, se íamos representar o baile da selva, o próprio baile tinha de ter uma bola de espelhos. Acordámos que quem a construiria, seriam os três colegas que na semana passada não estiveram presentes, para ser uma forma de participarem no processo de execução da maquete. Ainda referiram como gostariam que fosse feita a bola de espelhos.

Estivemos ainda a decidir, o local da realização da festa, a seleccionar a música, o lanche e as fantasias de animais. Surgiram imensas ideias e um plano B, caso estivesse a chover, pois as crianças gostavam que o baile fosse no espaço exterior, nomeadamente no campo de futebol. Quanto ao disfarce as crianças deram algumas ideias, como por exemplo, fazerem máscaras, vestirem fatos, mas como não havia muito tempo para fazerem máscaras, perguntámos-lhes se não sabiam de outra forma de se poderem mascarar, sem recorrer a máscaras. Chegaram à conclusão que o melhor era fazerem pinturas faciais.

Para a realização da bola de espelhos, as crianças, precisaram de folhas de jornal, cola branca e papel alumínio. As crianças, uma de cada vez, amachucavam a folha de jornal e para que esta ficasse unida juntavam cola branca e iam colando até ao tamanho que pretendiam. Para finalizar, as crianças partiram em pedaços o papel alumínio, assim como amassaram alguns desses pedaços, para colaram na bola.

Continuou-se a construção da maquete, nomeadamente a colagem das árvores e dos arbustos. Enquanto os restantes elementos, colavam as personagens pintadas com tinta de guaches, em papel de cartão, onde posteriormente tiveram de recortar. Esta última estratégia era pelo simples facto dos desenhos, ao serem colados, na maquete, terem um suporte que os segurasse, para que estes não caíssem.

Nesse mesmo dia, expusemos a maquete num dos corredores da instituição, como também os desenhos que elaboraram da história e respetivos registos.

No dia 27 de fevereiro de 2015, no final da sesta, começámos os preparativos para o baile, onde colocámos duas mesas, juntamente com a comida e as bebidas, no campo de futebol, uma vez que estava bom tempo. Enquanto isto, a educadora

ocupava-se com a parte técnica, nomeadamente com a instalação das colunas. É de ressaltar que o grupo quis convidar o outro grupo dos cinco anos.

Por minha iniciativa, levei um livro intitulado como “Querido pai” de Orianne Lallemend, devido ao facto, do dia do pai estar a chegar. Esta história contém um texto simples e transmite uma mensagem de afeto, nomeadamente pelo pai. Outro fator que me cativou foram as ilustrações, muito apelativas, por serem muito coloridas e bem conseguidas.

#### **4.3. Projeto**

A palavra projeto deriva do latim “projectu” que significa “lançado” e apresenta vários sentidos, nomeadamente:

plano para a realização de um acto; desígnio; tenção; redacção provisória de uma medida qualquer; esboço; representação gráfica e escrita com orçamento de uma obra que se vai realizar; cometimento; na filosofia existencial, aquilo para que tende o homem e é constitutivo do seu ser verdadeiro. (Ministério da Educação, 1998, p. 91)

Sendo assim, a palavra projeto liga-se à previsão de algo que se pretende realizar, ou seja, é um resumo futuro daquilo que se pretende atingir, onde a criança é um agente ativo, no desenrolar da ação, devendo retirar de todo o processo, experiências com significado pessoal. Promovendo, assim, o desenvolvimento intelectual, emocional e social, das crianças.

Para Katz e Chard (1997, p. 3), um projeto “...é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.”. A exploração do tópico ou tema poderá ter uma durabilidade de dias ou semanas e pode ser realizado individualmente, em pequeno e/ou grande grupo.

O trabalho de projeto vai fazer com que as crianças tenham “(...) a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto (...)” (Edwards, 2005, citado por Vasconcelos, s.d, p.13).

É de salientar, que nesta abordagem, o(a) educador(a) detém um papel fundamental, no apoio e incentivo que oferece à criança nas suas interações com pessoas, objetos e o próprio ambiente.

Para a execução de um projeto tivemos de ter em conta quatro fases, que se seguem:

A fase I tem a ver com a definição do problema, aquilo que as crianças gostavam de saber/investigar, onde se definem as dificuldades a resolver e o assunto a estudar. Partilham-se os saberes que se possuem acerca do tema a tratar, para isso é necessário a elaboração de teias como linhas de pesquisas (o que se vai fazer; como se vai fazer; onde se vai pesquisar).

Desde o início, a minha colega de estágio e eu, considerámos essencial que o projeto fosse ao encontro dos interesses do grupo. Segundo este mesmo aspeto, decidimos investir na área da música, tentando ir ao encontro da arte, uma vez que é o tema de trabalho da educadora. O projeto intitula-se “A Música”.

No dia 5 de março de 2015 iniciou-se o projeto. Neste dia levámos o grupo de crianças a um espaço fora da instituição, onde se encontrava um cavalete com a imagem de um quadro do pintor Adrian Borda, intitulado “A vida é uma dança á chuva”. O grupo ficou bastante admirado, por este estar no meio do espaço, uma vez que nunca aconteceu tal coisa. Automaticamente pararam, admiraram e observaram o quadro com muita atenção. De seguida, conversámos um pouco sobre o que estavam a ver e o que estavam a sentir. Surgiram muitos assuntos e ideias, da qual se destacou a música. Desta forma, com a colaboração de todos, elaborámos uma chuva de ideias sobre o que pensamos saber acerca da música.

Chegados à instituição, em pequenos grupos, fizeram a representação do quadro, numa tela com tinta acrílica, e na área de reuniões, elaboraram a teia de ideias sobre “o que pensamos saber sobre música”.

Em grande grupo, decidiu-se também fazer uma composição gráfica do quadro de Adrian Borda, em que iriam recortar os elementos do quadro, que considerassem mais importantes e colar numa folha papel engenheiro para realizarem a técnica com tinta de óleo.



De forma a continuarmos o projeto, realizámos um jogo coletivo de discriminação auditiva, que intitulámos “que instrumento estamos a ouvir?”; este consistia em ouvir uma determinada música e as crianças, uma de cada vez, teriam de dizer o nome dos instrumentos musicais que se encontravam a ouvir. Esta foi uma forma lúdica para, posteriormente dialogar, em grande grupo, sobre o que queriam descobrir sobre música. Foi então que questionámos o grupo sobre o que queriam saber sobre esse mesmo tema, de onde surgiram várias opiniões, na qual se destacaram o saber tocar instrumentos musicais, como se faz música, como se chamam as letras e o papel escrito dos músicos e como se leem essas mesmas letras, aprender quais os estilos musicais que existem, como o *DJ* faz música, entre outros aspetos.

Como foi falado sobre o que queriam descobrir, foi necessário haver uma conversa sobre onde poderíamos pesquisar, como o poderíamos fazer, ou seja, em pequeno ou grande grupo, quem nos poderia ajudar e o que gostariam de fazer. Posteriormente foram elaboradas as teias sobre o que queríamos descobrir, como iríamos pesquisar e o que queríamos fazer.

A fase II corresponde ao planeamento e desenvolvimento do trabalho, em que a planificação é algo flexível e onde surgem novas ideias e informações.

A fase III do projeto diz respeito à execução, nomeadamente à realização do processo de pesquisa, através de experiências diretas.

Indo ao encontro do que o grupo gostaria de fazer, em particular e passo a citar, “Podíamos ir a um musical” e “Ver espetáculo para saber construir instrumentos musicais”, a educadora preparou uma pequena surpresa para o grupo. No dia 20 de março iria haver um espetáculo denominado: “Orquestra dos brinquedos”, a respeito da música, o que era fulcral para adquirir informações acerca do mesmo e algumas questões levantadas pelo grupo de crianças, para o desenvolvimento do projeto.

Neste espetáculo deu-se a conhecer como se faz música sem instrumentos musicais, como se organiza uma orquestra, quem a comanda. Estes aspetos mencionados vão ao encontro do que as crianças queriam descobrir/saber.

Na instituição, conversámos em grande grupo acerca do espetáculo, ou seja, saber a opinião de cada criança, o que ficaram a saber, entre outros.

Foi realizado um jogo designado “olha o barulhinho do tum tam”, que consistia em cantar a música deste mesmo jogo, e quando se dizia a palavra “tum” ou “tam”, atribuía-se um ritmo. Este jogo foi uma forma de consciencializar as crianças que uma das formas de fazer música é através da utilização do corpo, o que já tinham constatado no espetáculo.

O grupo queria saber o que era e como se organizava a orquestra e, para tal, mostrámos um vídeo onde mostrava a sequência dos instrumentos.

O grupo de crianças achou bastante interessante construir uma orquestra, em barro. Para completar este trabalho, as crianças, fizeram um grafismo sobre a organização da orquestra.

Faltava ainda responder a uma pergunta acerca da música nos diferentes continentes, onde decidimos fazer grupos de pesquisa. Deste modo, em grande grupo, decidiu-se quais os continentes a estudar, tais como: Europa, Ásia, África e América. Perguntou-se a cada criança qual dos continentes gostariam de pesquisar e fazer o instrumento musical, para posteriormente apresentarem ao grupo.

Em prol do projeto, para que este ficasse mais rico e completo, convidámos familiares para nos falarem um pouco mais acerca de como se toca e se diferencia a guitarra elétrica e clássica. Assim como aprendermos a dançar estilos de dança africanos, como o funaná, quizomba e kuduro.

Como não tínhamos familiares que partilhassem connosco conhecimentos sobre o continente asiático e americano, o meu par de estágio e eu, decidimos dançar e representar esses mesmos continentes.

A fase IV é a avaliação ou divulgação do projeto, onde se irá dar a conhecer todo o processo à comunidade.

Nesta última fase expusemos todos os trabalhos e registos das atividades elaboradas, com o intuito de a comunidade educativa visualizar todo o processo e ainda, avaliar o mesmo.

Estão em apêndices os registos escritos sobre as atividades efetuadas ao longo do projeto, assim como o registo fotográficos do mesmo (apêndice nº 5 a 13).

Este tipo de metodologia desenvolve e estimula processos de aprendizagens de coconstrução do conhecimento, assim como a curiosidade, a competência, reciprocidade e narrativa das crianças. Promove ainda o desenvolvimento intelectual das próprias crianças e dos seus educadores, como afirma Katz e Chard (1997, p. 11) “(...) a sensibilidade emocional, moral e estética”.

Podemos assim verificar que a metodologia de trabalho por projeto é bastante eficaz, no sentido de encontrar respostas adequadas à criança para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Como nos dizem Katz (1997) e Chard (2009) independentemente dos modelos curriculares utilizados nos jardins de infância e no primeiro ciclo, este tipo de metodologia de trabalho pode antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de coconstrução do conhecimento.



## **PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE**



## **CAPÍTULO 5 – ESCUTAR AS VOZES DAS CRIANÇAS**

### **5.1. Princípios do estudo**

A Abordagem de Mosaico foi desenvolvida pela primeira vez durante o estudo “Listening to young children” por Alison Clark e Peter Moss, com crianças menores de cinco anos de idade. O grande objetivo deste estudo era escutar crianças e incluir as vozes das mesmas, através de informação verbal e visual.

Uma das grandes dificuldades deste tipo de estudo é saber como dar voz a crianças pequenas. Esta abordagem vai permitir que isso seja possível, uma vez que esta utiliza diversos tipos de métodos para que as crianças reúnam material sobre detalhes essenciais das suas vidas e que partilhem com os adultos. Assim sendo, as crianças são atores sociais competentes e especialistas nas suas próprias vidas (Langsted, 1994, citado por Clark, 2010).

De uma forma geral, a Abordagem de Mosaico é uma abordagem que reconhece as crianças e os adultos como coconstrutores e experts da sua vida. (Edward set al., 1998, citado por Clark e Moss, 2005). É uma abordagem integrada, que combina o visual com o verbal.

Este tipo de investigação baseia-se nas estruturas pedagógicas desenvolvidas por Loris Malaguzzi, educadores do modelo Reggio Emília e metodologias com avaliação participativa. Segundo o modelo Reggio Emília, as crianças são “ricas”, uma vez que, são fortes, competentes, eficazes e capazes de se expressarem através de diferentes formas.

Em forma de conclusão, a Abordagem de Mosaico é uma abordagem participativa, adaptável, multi-método, reflexiva e incorporada na prática. Esta pode ajudar as crianças a refletirem sobre as suas próprias experiências e estabelecer uma ponte entre crianças e adultos, com o objetivo de discutirem significados juntos, contribuindo assim para as tomadas de decisões.

Foi neste âmbito que nos foi proposto, na unidade de Seminário Interdisciplinar utilizar esta metodologia para escutarmos as opiniões das crianças acerca dos espaços do jardim de infância que frequentam e refletir sobre o mesmo.

## **5.2. Planeamento e metodologias utilizadas**

As sessões de Seminário Interdisciplinar encontravam-se divididas por tarefas, o que acabou por nos ajudar em todo o trabalho de investigação, desde as pesquisas sobre a abordagem de mosaico, às metodologias utilizadas, à planificação da intervenção no jardim de infância, aos tratamentos de dados e à conclusão do estudo.

Inicialmente, realizámos pesquisas e leituras acerca da abordagem de mosaico, com o intuito de compreender a sua origem, objetivo, assim como os métodos utilizados para a recolha de dados, a reflexão e discussão dos mesmos, de forma a refletir sobre as perspetivas das crianças.

Posteriormente, reunidas por centro de estágios, demos início à elaboração do trabalho de investigação, começando por conceber as questões éticas, as questões de investigação, a seleção de casos, o envolvimento das outras crianças, dos pais e da equipa educativa.

Quanto às questões éticas decidimos que haveria um consentimento informado aos participantes, que a identidade das crianças, pais e educadores iria ser confidencial, respeitar-se-ia a privacidade e a recusa caso a criança não quisesse participar.

As questões de partida desta investigação foram: qual a perspetiva da criança em estudo acerca dos espaços do JI?; como é que a criança descreve e representa os espaços do JI e as suas experiências nesses contextos?; como é que a criança se sente?; o que valoriza?; e o que gostaria de modificar?. A partir destas questões elaborámos os guiões para as entrevistas, para as crianças, pais e educadora. Os guiões estão contidos em apêndice (apêndice nº 14).

É de salientar, que inicialmente, o estudo incidiria principalmente sobre duas crianças, mas em conversa com as docentes, decidimos que o estudo seria realizado com o número de crianças que quisessem participar.

Numa primeira fase, dialogámos com o grupo, de forma clara e perceptível, sobre o propósito do estudo. No fim, questionámos quem gostaria de participar e seis crianças disponibilizaram-se. Ainda em conversa com o grande grupo, informámos que quem não participasse iria na mesma acompanhar todo o processo, através de



diálogos, em grande grupo, acerca do ponto de situação em que se encontrava o estudo.

É de referir, que as seis crianças assinaram um contrato (apêndice nº 15), com a intenção de serem responsáveis sobre o compromisso que assumiram connosco.

Posteriormente, numa segunda fase, realizámos entrevistas às crianças, conjuntamente elas fizeram o registo fotográfico da instituição, visto que esta estratégia, para nós, era benéfica, por não se tornar cansativo para as próprias crianças e por nos fornecer mais informações acerca dos espaços por onde passávamos. Quanto às fotografias, desde logo, pedimos para tirarem aos espaços que quisessem, tanto aos de que gostavam como aos que não gostavam, ficando ao critério das crianças. É de salientar, que este processo foi feito individualmente com cada criança e as entrevistas foram registadas por escrito. As entrevistas às crianças estão inseridas em apêndice (apêndice nº 16).

A entrevista é um espaço de conversa formal com as crianças, onde as perguntas recaem nos espaços da instituição importantes para elas. Quanto ao registo fotográfico, esta é uma ferramenta através da qual as crianças comunicam as suas perspetivas e refletem as suas experiências. Estes dois métodos foram uma forma de proporcionar uma abordagem ativa para ouvir as crianças.

Como achámos pertinente, realizámos uma conversa com o grande grupo, onde pedimos às seis crianças que explicassem o que tinham feito. Como uma das perguntas era sobre o que modificavam na instituição, decidimos questionar cada uma das crianças, para que nos dessem a sua opinião.

Outra forma de recolha de dados foi a realização dos percursos, esta fase foi realizada, também, individualmente com as seis crianças. Este tipo de metodologia fornece um registo visual das diferentes prioridades e interesses de cada criança. Os percursos foram realizados em cartolina preta, onde as crianças colavam as fotografias que tinham tirado, consoante a ordem por onde passaram. Posteriormente, escreveram “partida” por onde tinham começado a tirar fotografia e “chegada” onde tinham acabado, rodearam com giz branco os mesmos espaços, fazendo setas para

que se soubesse o sentido por onde tinham passado. Para finalizar, a minha colega de estágio e eu, escrevemos os nomes dos espaços por onde passaram.

Com as seis crianças realizámos a construção do mapa da instituição, uma vez que, segundo Hart (1997), citado por Clark e Moss (2005, p. 49), este método é valioso, devido ao facto, de fornecer informações para as outras pessoas, pois é algo que se baseia nas características que as crianças consideram essenciais. Questionámos às crianças no sentido de sabermos se alguém fosse visitar a instituição, por onde é que começavam a visita. As crianças responderam que deveriam entrar pela porta, por onde normalmente entravam. Posto isto, questionámos se as pessoas, que se encontravam na porta de entrada, virassem para a esquerda o que encontravam; ao que responderam que seriam as salas. Ao fazermos este tipo de perguntas verificámos que as crianças tinham sentido espacial. Seguidamente, realizámos o contorno da instituição, num lençol branco, com caneta preta para, posteriormente, as crianças colarem as fotografias nos respetivos espaços do mapa da instituição e escreverem os nomes dos mesmos.

Seguidamente, realizaram-se as entrevistas aos pais e à educadora, sendo registadas por escrito (ver apêndice nº 17). Estas mesmas entrevistas são fulcrais, uma vez que, é importante ouvir os pontos de vista e as suas próprias experiências no contexto escolar, para compreendermos a vida das crianças.

Posteriormente, numa sala da instituição, expusemos a manta mágica com as recolhas de dados, ou seja, com os percursos, entrevistas e mapa da instituição (ver apêndice nº 18). Esta foi uma oportunidade de refletirmos sobre o ambiente envolvente e discutirmos um pouco acerca disso.

No final, dialogámos com as seis crianças acerca do estudo realizado, com o intuito de darmos um *feedback* do mesmo. Estas interlocuções em grande grupo, também, contribuíram para o estudo, uma vez que, eram usados para retirar informações gerais e, com finalidade, de envolvermos todas as crianças no processo de investigação, com o intuito de garantir que obtivessem uma boa compreensão de todo este processo.

### 5.3. Apresentação dos dados

Durante as sessões de Seminário Interdisciplinar íamos reunindo as informações e sistematizando-as.

Conforme íamos analisando os conteúdos das entrevistas íamos fazendo a triangulação dos dados, isto é, confrontar ideias das crianças, dos pais e da educadora e interligando-as. A partir daqui formámos categorias, isto é, o que se valorizava ou surgia mais nos dados e, posteriormente, fizemos subcategorizações, tentando que estas fossem mais explícitas, exclusivas e únicas de cada categoria. As propriedades são as transcrições das respostas das entrevistas, justificando de forma mais concisa em que consiste cada subcategorização (ver apêndice nº 19).

Uma das grandes evidências que encontrámos antes de organizarmos e cruzarmos informações foi, o facto, das crianças privilegiarem o espaço exterior da instituição. Outro cariz a evidenciar é que a maioria das crianças modificavam um espaço por um que menos frequentam.

Com o tratamento dos dados, nomeadamente as entrevistas das crianças, pais e educadora, encontrámos três categorias: *Espaço exterior*, *Espaço a (re)criar e Espaço interior*.

A categoria *Espaço exterior* contém várias opiniões, que surgiram, sobretudo das respostas das entrevistas às crianças, mas também, dos pais e da educadora, através das questões de quais os espaços que mais frequentavam, os que menos frequentavam, que brincadeiras realizavam nesses mesmos espaços e a forma como se sentem nesses espaços. Desta forma, encontrámos seis subcategorias: *espaço preferido*, *interação entre pares*, *explorar a natureza*, *brincar livre*, *bem-estar e medos*.

Como podemos constatar, surgiram imensas opiniões. Algumas crianças referiram a questão dos medos quando falaram dos espaços que menos frequentavam, mencionaram que “era difícil”, uma vez que escorregavam e se aleijavam. À medida que as íamos questionando sobre os espaços que mais gostavam, algumas das crianças referiram os seus espaços preferidos. Através do que nos diziam acerca das brincadeiras que realizaram e com quem brincavam e,

também, pelas entrevistas aos pais, constatámos que havia dois tipos de brincadeira a livre e a entre pares.

Quanto à categoria *Espaço a (re)criar*, foi através das respostas às entrevistas das crianças, pais e educadora e segundo as questões do guião, nomeadamente, “modificaria ou (re)criava um espaço novo na instituição?”, que seleccionámos duas subcategorizações: *espaços a criar e espaços a modificar*.

Segundo as respostas das crianças todas modificavam um espaço, à exceção de uma delas. Por sua vez, todas criavam um espaço novo. A maioria dos pais não faria nenhuma modificação e nem criava novos espaços, pois como alguns justificaram “a instituição já tem bons espaços para as crianças”. Quanto à educadora, criava um espaço destinado às artes.

Por fim, a categoria *Espaço interior* emergiu das questões sobre os espaços que mais gostam e os que menos gostam e as brincadeiras que lá realizam. Assim sendo, nesta categoria encontrámos três subcategorias: *aprendizagem formal, trabalhar e jogo simbólico*.

Todas as crianças, segundo as entrevistas, veem, principalmente, a sala das expressões e das ciências como salas onde trabalham e aprendem. Por sua vez, a sala dos cantinhos é um espaço que “tem coisas que se brincam mais” e onde as crianças realizam o jogo simbólico, uma vez que, segundo o que uma das crianças disse, “gosto mais da mercearia, porque gosto de lá ir comprar coisas e vender.”.

#### **5.4. Conclusão do estudo**

Ao longo das entrevistas foi perceptível o gosto que as crianças têm por frequentarem o jardim de infância, ou seja, gostam de ir e estar nesse mesmo contexto. Desde logo, antes de começarmos a análise de dados, verificámos que as crianças mencionavam bastante o exterior, sendo um dos espaços que mais frequentam e no qual se sentem bem.

É de salientar, que a educadora vai ao encontro do que conhece acerca dos interesses e necessidades das crianças, uma vez que, refere que o espaço mais frequentado é o exterior.

Penso ainda, que as respostas dos pais e da educadora foram ao encontro do que as crianças foram dizendo, o que só demonstra que existe uma boa comunicação e partilha do que as crianças fazem no seu dia a dia.

Importa ainda mencionar, que para as crianças, o jardim de infância não é só um sítio onde brincam, mas também um espaço de trabalho e de aprendizagem.

De uma forma geral, estes estudos demonstram, que as crianças, têm capacidades de fornecer, a nós, adultos, as suas perceções sobre assuntos com os quais estão familiarizados, neste caso com a instituição que frequentam, através de diversas metodologias. (Miller, 1997; Cousins, 1999; Clark, Moss e Kjørholt, 2005).

Com este estudo fiquei a compreender que o papel das crianças é fundamental, pois assim escutamos e valorizamos mais o que estas nos dizem. Além de que é um estudo que pode ser feito com crianças mais novas, mesmo até com crianças que tenham alguma dificuldade em se expressar, uma vez que existem várias estratégias que se podem utilizar.

Este método de estudo ajuda-nos a entender as opiniões de cada criança acerca dos espaços das instituições que frequentam, onde o grande objetivo é obter uma perspetiva desses mesmos espaços.

## **CAPÍTULO 6 – O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

A experiência-chave desenvolvida neste capítulo é relativa a um aspeto que identifiquei relevante no meu processo formativo, em particular no contexto educativo em creche. Neste contexto, pelo que verifiquei, ao longo do processo de estágio, as práticas educativas da educadora centravam-se nas rotinas diárias. Dentro destas, destaquei o brincar livre, devido ao facto, do grupo de crianças se envolverem bastante neste processo e, como tal, achei importante abordar este mesmo aspeto. Neste capítulo encontram-se apresentados o conceito de brincar, as formas de brincar, o espaço e o papel do(a) educador(a).

Existem vários significados para a palavra “brincar”, podemos dizer que é algo agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. Para as crianças brincar é uma fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa.

Como sabemos, o brincar é a ferramenta essencial e necessária ao processo de desenvolvimento humano, devido ao facto, de nos primeiros anos de vida, através da brincadeira, a criança, desenvolve a inteligência, aprende prazerosa e progressivamente a representar simbolicamente a sua realidade, deixando, em parte, o egocentrismo que a impede de ver o outro como diferente dela, aprende a conviver. Assim sendo e como afirma Oliveira (2000), citado por Gera e Tassinari (s.d, p. 10), o lúdico “não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói”.

O brincar é um direito da criança, pois esta necessita de utilizar todos os seus sentidos para descobrir o mundo e as coisas que o compõem. É nesta ação que a criança explora o que os objetos podem fazer e a forma como funcionam. Posto isto, é algo saudável e útil que vai contribuir para o nível físico e mental da criança.

No fundo, é a sua forma de retirar sentido das personalidades, das interações sociais e do lado escuro da existência humana. Durante o estágio foi possível verificar algumas situações onde as crianças assumiam um determinado papel social nas suas brincadeiras, como por exemplo, na casinha brincavam com os bonecos em que os colocavam na cama e os embalavam. Segundo este exemplo, podemos

verificar que aquele tipo de ação é tão normal no dia a dia das crianças, onde estas acabam por criar significados a nível dos papéis sociais.

Segundo Onofre (1997, citado por Silva, 2010, p. 9), o brincar é “um fenómeno permanente e complexo, por um lado é a vivência mais natural e espontânea da criança, por outro é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objecto ou uma situação”. Como por exemplo, uma das crianças estava a contar uma história para dois dos seus amigos, como a educadora costumava fazer.

O brincar consiste em que a criança se entregue a uma determinada atividade, só pela diversão e prazer. Isto é, a criança não tem a intenção de aprender algo quando brinca, embora não querendo, o brincar, é uma fonte de várias descobertas e, é através deste processo que aprende regras, valores e costumes.

Conforme a criança vai crescendo vai ganhando o sentido do “eu” e do “meu/minha”, o que acaba por levar a conflitos sociais, mas cabe ao educador(a) estar atento a estas mesmas situações. Este tipo de conflitos ou de disputas acaba por ser benéfico para a própria criança, uma vez que a ajuda a encontrar outro tipo de solução a esses comportamentos negativos. Como não podia deixar de ser e, sendo natural em crianças com idades entre os dois e três anos, assisti a algumas disputas por um brinquedo ou, pelo facto, de quererem realizar brincadeiras diferentes com determinado objeto.

É a brincar que a criança conhece o mundo que a rodeia e vai construindo conceitos do seu meio envolvente, facultando assim, ferramentas para o desenvolvimento das suas competências. Como considera Silva (2010, p.10), enquanto a criança brinca desenvolve assim o “saber-fazer e um saber-ser”, ou seja, cria capacidades e atitudes que irá utilizar durante a sua vida e nas diferentes situações do seu quotidiano. Podemos assim dizer, que é através da brincadeira que a criança se vai preparando e treinando para a vida real.

Ao brincar, a criança, sente que domina parte da sua vida, onde é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar, o que quer fazer com o material e é capaz de encontrar soluções quando a brincadeira lhe cria dificuldades.

Como por exemplo, nos jogos de construção quando não conseguem colocar da maneira correta a peça, vão tentando de diversas formas até conseguirem.

Bergman (1998, citado por Homem, 2009) afirma que o brincar é uma forma de linguagem. A criança expressa as suas emoções/sentimentos, permitindo que cresça, se integre e se desenvolva. Também irá conhecer o seu corpo e as suas respetivas potencialidades, permitindo exteriorizar situações agradáveis e desagradáveis.

Para que estas aprendizagens sejam possíveis, as crianças devem ter as suas próprias iniciativas, gerindo o seu tempo pela escolha livre. Os educadores devem estar atentos a estas mesmas oportunidades de escolha.

Sintetizando o que foi dito até ao momento, quando a criança brinca o seu ser está presente, o que quer dizer que esta se envolve física, mental, social e emocionalmente, de forma a refletir as suas experiências e reações às mesmas.

A brincadeira vai ficando cada vez mais complexa quando a criança se desenvolve e muda. Posto isto, existe a brincadeira exploratória, a brincadeira construtiva, a brincadeira dramática e os jogos com regras (Post e Homann, 2011).

A brincadeira exploratória é uma experiência simples, repetitiva, onde as crianças exploram os diferentes materiais e instrumentos, só pelo prazer de mexer. Como pude assistir algumas vezes, as crianças agarravam um brinquedo e acabavam por fazer algo que não os envolvia completamente, isto é, que não aprendiam/retinham nada de novo para o seu saber. Por exemplo, uma criança quando agarrava num boneco e, só realiza o som do mesmo.

A brincadeira construtiva refere-se às estruturas e criações, ou seja, o faz de conta, a representação de pessoas ou animais. Por exemplo, quando me envolvia na brincadeira de uma das crianças os papéis acabavam-se por inverter, isto é, a criança era o adulto e, neste caso, eu, a criança. A brincadeira criada pela criança era dar a comida e eu teria de a comer, a criança em questão começou por imitar os adultos nas horas das refeições, ou seja, dizendo para comer, cantando músicas.



Por fim, quando as crianças se tornam mais velhas começam a brincar aos jogos com regras, em que, inicialmente, jogam pelas suas regras muito próprias e flexíveis e, posteriormente, pelas regras oficiais e coletivas.

Para Rosa (2013) há dois tipos de brincadeiras: a livre e a estruturada. Na primeira mencionada, a criança decide o que pretende fazer com os objetos e brinquedos. Numa brincadeira estruturada, a atividade lúdica é condicionada por regras.

Na instituição onde estagiei existe um espaço destinado a atividades livres, com significado e prazer, que são efetuadas através do brincar e jogos. É necessário proporcionar um ambiente confortável e materiais interessantes, para que o próprio espaço estimule a curiosidade das crianças e, que as encoraje, a interagir com pessoas e materiais, uma vez que, com estas interações, as crianças, constroem conhecimentos sobre a representação, movimento, comunicação, objetos, noções de quantidade e de número, espaço e tempo. A sala em si era enriquecedora porque obtinha alguns espaços, tanto a nível da representação do real como a nível de jogos, para que as crianças pudessem escolher o que queriam.

O brincar, num ambiente de apoio, envolve os elementos de aprendizagem ativa, nomeadamente, os materiais para brincar e manipular, escolhas de como, onde, com quem quer brincar, a própria linguagem da criança enquanto brinca e o apoio do adulto. A criança ao brincar num ambiente que combina todos estes elementos referidos, vai fazer com que tenha mais oportunidade para tomar consciência e conhecimento dos outros, que observe e imite o que os outros fazem, sejam aventureiras, que se concentrem, que confiem nos outros, ganhem autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança.

Para tal e durante este tempo de brincar livre, os educadores devem ficar física e emocionalmente disponíveis para as crianças, isto é, de forma a observar e interagir com as mesmas. Isso vai permitir-lhes ver os pontos fortes e interesses de cada criança, assim como, ajustar-se ao ritmo e interesses de cada uma, recolher informações essenciais para que as possam apoiar e planificar as suas ações. Como afirmam Post e Hohmann (2011, p.254) “Ao adoptarem uma abordagem (...)

participativa, os educadores têm (...) oportunidade de ganhar uma maior compreensão e entendimento sobre o pensamento e o raciocínio das crianças.”. Como referi anteriormente, durante o estágio em creche, pude participar e envolver-me ativamente nas brincadeiras das crianças, assim como a educadora e a assistente operacional de ação de educativa o faziam, quer a nível individual, ou como em grupo.

Posto isto, é essencial que os educadores brinquem com o grupo e com cada criança, de forma a criar um ambiente rico de apoio e de aprendizagem, visto que, só assim, irão compreender e apoiar o processo de ensino/aprendizagem e o desejo de aprender da criança, através do brincar.

Em jeito de conclusão, o papel dos educadores é deveras importante, uma vez que, são considerados, por Smith (2006, p.30, citado por Silva, 2010, p. 15) como “papel chave”, no que diz respeito a desenvolver o brincar nas crianças. Ainda refere que o adulto pode estimular, desafiar ou encorajar a criança a brincar de diferentes formas oferecendo-lhe, por exemplo, materiais estruturados.

## **CAPÍTULO 7 – A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO EXTERIOR**

Neste capítulo a experiência-chave desenvolvida é relativa a um aspeto que identifiquei relevante no meu processo formativo no contexto educativo em jardim de infância. Ao longo do processo de estágio, tanto a nível do que a instituição privilegia e as práticas da educadora, verifiquei que as crianças utilizavam o espaço exterior e, como tal, achei pertinente abordar este mesmo assunto. Neste capítulo encontram-se apresentados a importância do espaço educativo e o papel do (a) educador(a).

Como já foi referido anteriormente, o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças e, como tal, cabe aos educadores promover, às crianças, este mesmo direito, compreendendo assim o espaço exterior, também, como portador de experiências ricas e significativas para o desenvolvimento das mesmas.

De acordo com as OCEPE (1997, p.37) “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos (...)”, como tal o espaço exterior favorece a aquisição e desenvolvimento de capacidades diferentes das que usualmente o interior promove, como por exemplo: exploração, gestão do risco, coordenação motora e a criatividade, indiciadas pela concentração, persistência, energia, satisfação e expressão corporal e facial. As crianças que regularmente brincam no exterior tornam-se mais aptas ou menos propensas à obesidade e desenvolvem sistemas imunológicos mais fortes, para além de que a imaginação torna-se mais ativa, jogando de forma mais criativa, apresentando níveis mais baixos de stress e desenvolvem um maior respeito por si mesmas e pelos outros (Rosa, 2013).

Erickson e Ernest (2011, citado por Rosa, 2013) afirmam que atualmente vários investigadores se têm debruçado sobre este tema e reconhecem que brincar no exterior traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança, desde as habilidades motoras até às habilidades sociais. Ajuda também a criar uma relação positiva com a natureza. Como afirma Wilson (2012, citado por Rosa, 2013) as crianças beneficiam a nível físico, emocional, mental e espiritual, ao mesmo tempo que brincar no exterior promove o amor e o respeito pela natureza, o que

estimula/incentiva, na criança, um espírito ecológico, uma consciência de cidadania e sustentabilidade. A própria instituição envolvia-se em projetos de ecologia e, pude observar, que as crianças que participavam nesses mesmos projetos se encontravam entusiasmadas e com um sentido de responsabilidade grande.

Mais um exemplo vivenciado com a natureza, foi quando as crianças encontraram uma rã e andavam com ela. Sendo assim, o contato com a natureza envolve a educação ambiental, como está patente nas OCEPE (1997), que irá promover e aumentar a consciencialização e conhecimentos, das crianças, em relação aos problemas que envolvem a Natureza e a Humanidade.

Como afirmam as OCEPE (1997, p.38) “O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo.”. Como tal, cabe aos educadores dar a mesma atenção que o espaço interior, devido às suas potencialidades e oportunidades que oferece. As crianças encontram-se perante dois espaços de aprendizagem indispensável, nomeadamente, a sala e o exterior. Nestes dois espaços as crianças aprendem ativamente. É de mencionar que a instituição privilegia o que foi anteriormente dito, pois todas as crianças frequentam o espaço exterior, não só pela exploração desse mesmo espaço mas, também, a nível de atividades planificadas pela educadora. Como por exemplo, pintar livremente na tela ou fazer trabalhos.

Ainda podemos dizer, que o exterior é visto como um espaço potenciador do desenvolvimento motor da criança, mais concretamente em questões de equilíbrio e coordenação. De acordo com Almeida (2005), citado por Rosa (2013), as crianças a partir de experiências motoras passam a conhecer melhor o seu corpo, sendo algo essencial para a sua própria existência e sentido de espaço, assim como na maneira como pensa e imagina, como vê e age. No fundo, também é uma maneira das crianças ultrapassarem os seus receios, como por exemplo, junto das barras onde, por norma, se penduram de cabeça para baixo, entre outros.

Brincar no exterior estimula a criatividade e a imaginação, tendo a oportunidade para interagir e resolver problemas com as outras crianças, ou seja, estimula o desenvolvimento cognitivo. A atividade lúdica ao ar livre torna-se uma

parte importante da vida quotidiana da criança, uma vez que vai estimular capacidades a nível da alfabetização, linguagem, cultura, domínio da matemática e das ciências, como refere Thigpen (2007), citado por Rosa (2013). O espaço exterior é algo comum para todos os grupos da instituição e, como tal, as crianças estão acostumadas a partilharem o mesmo espaço, as mesmas brincadeiras e brinquedos. É normal que existam conflitos, mas acabam por resolverem ou encontrarem uma solução em conjunto.

Como já tem sido dito, o espaço exterior é rico em experiências, para tal é necessário, que as crianças, explorem esse mesmo espaço nas quatro estações do ano, só assim a aprendizagem se torna mais ampla e profunda. Como afirmam Post e Hohmann (2011, p.272) “Em geral, passar um tempo diário no exterior em todas as estações do ano afecta positivamente o modo como as crianças (...) comem, dormem e se sentem.”. Este mesmo aspeto mencionado verificou-se na experiência de estágio, uma vez que, independentemente do tempo meteorológico as crianças usufruíam todos os dias do espaço exterior, ou seja, mesmo estando calor ou fazendo chuva as crianças iam brincar para rua. Houve uma situação, em que algumas das crianças não tinham o vestuário adequado e a educadora arranhou logo uma solução, fazendo impermeáveis e chapéus com sacos de lixo. Como pude constatar, as crianças ao brincarem no exterior, sentem-se livres, o que acabava por ser benéfico para as atividades planeadas pela educadora, uma vez que, as crianças, se encontravam com mais energia e concentração para realizar essas mesmas atividades.

O exterior estimula o desenvolvimento de competências de observação e atenção, que desperta a curiosidade da criança, fazendo com que sinta necessidade de saber e descobrir mais sobre o mundo que a rodeia.

Para além do que já referi, o espaço exterior permite que a criança se desenvolva a nível emocional e social, tornando-a independente, autónoma e confiante nas suas próprias capacidades.

Tendo em conta do que já foi dito, é importante dar espaço para que a criança possa agir segundo os seus interesses, decidindo o que fazer, como e quando, permitindo que desenvolvam competências fundamentais para a vida adulta, assim

como potenciar o autoconhecimento, a exploração de novas competências e a capacidade de autorregulação.

O papel do(a) educador(a) neste processo vai influenciar o modo como as crianças aproveitam o espaço. Este deve estar consciente do papel que a Natureza contribui para o desenvolvimento das crianças, onde deve planificar atividades que compreendam o que foi dito.

Segundo o que consta nas OCEPE (1997, p.39) “O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.”. Assim sendo, a exploração deste espaço irá ter como base a intencionalidade do(a) educador(a), o seu pensamento e a sua ação.

É de referir que os adultos deverão optar por uma participação ativa, como pude observar, a educadora cooperante participava e envolvia-se de forma ativa nas brincadeiras com as crianças, o que acabava por ser benéfico a nível da comunicação, ligação entre adulto/criança e criança/adulto. Até nós estagiárias participávamos nas brincadeiras, quer no interior quer como no exterior da instituição.

Como é normal nestas idades, pode existir, no espaço exterior, conflitos sociais entre as crianças, para tal é necessário que os educadores estejam atentos a estas situações. Como referem Nancy Brickman e Lynn Taylor (1991, p.173) os adultos podem adotar três estratégias, sendo elas: “encorajar a comunicação entre as crianças”, “estimular as crianças a ter outros pontos de vista” e “ajudar as crianças a descobrir outras formas de alcançar os mesmos objectivos”. Na instituição adotavam estas mesmas estratégias, o que acabava por resultar.

Em suma, o espaço exterior e o espaço interior devem oferecer condições para que as crianças desenvolvam competências a nível físico, embora seja no exterior que estas encontrem mais opções e oportunidades, como por exemplo, saltar por cima de troncos, trepar árvores, correr e explorar distâncias maiores (Rosa, 2013). Agora comparando com o estágio realizado durante a minha licenciatura em Educação Básica, em contexto Pré-Escolar, apercebi-me que o espaço exterior era pouco ou nada utilizado.

## **CAPÍTULO 8 – AS ARTES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A experiência-chave desenvolvida é sobre a arte no jardim de infância, um assunto que identifiquei relevante no meu processo formativo no contexto educativo do mesmo, devido, ao facto, do projeto curricular de grupo recair sobre o mesmo e por ser um aspeto essencial para o desenvolvimento das capacidades das crianças. É de realçar que as artes vão ao encontro do projeto realizado em jardim de infância, designadamente “A Música”, e considero que esta experiência-chave é essencial e cabe aos educadores(as) dar ênfase a este aspeto nas suas práticas.

Antes de começarmos a falar da importância das artes na educação, é necessário refletir sobre o que é a arte.

Na minha opinião, a arte é um conceito de difícil definição e que tem uma grande dimensão. Esta está presente ao longo das nossas vidas e do nosso quotidiano, o que acaba por ser fundamental para o desenvolvimento de várias competências essenciais do ser humano, como por exemplo, a construção da nossa personalidade, quer a nível pessoal como social.

Segundo a Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia, 1997-2001, a arte tem origem no latim “ars (artis)” e é definida como “a criação de objectos tendo em vista a experiência estética” (Martins, s.d., p. 51). Esta definição leva a três fatores presentes na arte, sendo eles: criação, objeto e experiência estética, que por sua vez, estes relacionam-se a um certo saber, um certo fazer e um certo sentir. Fernando Pessoa (1973, citado por Martins, s.d., p.52) afirma que “O essencial na arte é exprimir. A arte é (...) a expressão de uma emoção.”

Nas várias pesquisas que efetuei pude verificar, que o objetivo da educação artística é o desenvolvimento harmonioso da personalidade, isto é, exercer de igual modo a mesma importância às dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade. Esta educação vai oferecer um equilíbrio entre as letras, as ciências e as artes, pois assim passará a existir um melhor desenvolvimento a nível pessoal e cultural da criança. Neste ano letivo, a educadora dedicou este tema ao projeto, e desde o início do ano que trabalha com o grupo de crianças alguns pintores conhecidos, como por exemplo, Van Gogh, onde deu a conhecer um pouco da sua

vida e técnicas. O objetivo da educadora não é que as crianças saibam a vida e as obras dos pintores, mas que tenham um conhecimento, ou seja, que aumentem a sua cultura, assim como, as suas capacidades criativas.

Isto quer dizer que a expressão e a criatividade são fundamentais para o desenvolvimento e construção da personalidade. Como referi a educadora também dava a conhecer diversas técnicas, ou seja, alargavam o seu conhecimento e experienciavam as várias vertentes artísticas, criando assim nas crianças uma certa sensibilidade e capacidade crítica.

Agora deparo-me com duas questões: a educação e a arte têm o mesmo fim? Ou será que têm caminhos opostos? Em 1942, H. Read afirmou que «a Arte deve ser a base da Educação» (H. Read, 1942, citado por Sousa, 2003a, p.79), pois estes dois conceitos podem não significar o mesmo, mas estão ligados quanto à sua metodologia e ao seu fim. A educação pela arte não se trata apenas de aplicar conhecimentos, mas também de adquirir e expandir os sentimentos, as ideias, as palavras.

Sendo assim, as artes na educação são importantes, pois desenvolve intelectualmente a criança e torna-a mais sensível ao mundo que a rodeia, desenvolvendo assim a imaginação/criatividade, a emoção, a razão, a autonomia, a capacidade de se relacionar, de sentir e de assumir uma consciência crítica.

Para que estas capacidades sejam desenvolvidas é essencial que o(a) educador(a) trabalhe com as crianças, para isso é importante proporcionar um bom ambiente e que se estabeleça uma prática pedagógica adequada, só assim as crianças irão interessar-se mais pelas artes. O mais importante é vivenciar, descobrir, criar e sentir.

Ao longo dos tempos, o ensino das artes tem passado por várias mudanças e ainda há um grande caminho a percorrer sobre esta questão, ou seja, não há grande reconhecimento sobre as capacidades do mesmo, pois elas geram um conhecimento tornando a criança mais sensível ao mundo que a rodeia e também contribui para o desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, cabe aos professores e educadores mudar a



visão das pessoas que as artes não se tratam apenas de desenhar e de pintar, mas que os seus objetivos específicos vão além da coordenação motora.

No Decreto-Lei 344/90 de 2 de novembro foram decretados os princípios, estruturas e linhas gerais subjacentes para uma orientação da educação artística, que assume-a como “parte integrante e imprescindível da formação global”. As áreas que se encontram enunciadas neste Decreto-Lei - art.º 1.º - referentes à constituição da educação artística são: a música, a dança, as artes plásticas, o cinema, o teatro e audiovisual (Sousa, 2003a, pp. 37-38).

Embora o ensino das artes seja uma componente curricular obrigatória, não se pode deixar de fazer compreender às pessoas que a arte é útil e que desenvolve, nas crianças, diversas capacidades.

As OCEPE (1997, p. 15) têm como um dos seus objetivos “desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e compreensão do mundo”. Assim sendo, importa que na educação Pré-Escolar, seja promovida uma educação artística pela expressão artística, apontando para um genérico da mesma, para que favoreça experiências sensoriais e corporais, contribuindo para uma evolução da psicomotricidade, afetividade e sensibilidade das crianças, e que lhes proporcione um domínio progressivo das suas virtualidades expressivas, comunicativas e criativas.

Como já foi dito anteriormente, as expressões artísticas vão desde a expressão dramática, passando pela plástica, musical e dança, em que devem estar associadas ao jogo, ao brincar, ao lúdico, para que se estimule a construção do conhecimento, essencial ao desenvolvimento das crianças (Pilloto, 2008, citado por Montez, 2012).

A expressão dramática deve ser encarada como uma atividade lúdico-expressiva, sendo um elemento que desenvolve competências próprias de cada criança, como a perceção, expressão e comunicação, bem como a construção de novas ideias e posições pessoais sobre o mundo (Martins, 2002; Kowalsky, 2009, citado por Montez, 2012).

Incluídos na expressão dramática temos os jogos dramáticos que possibilitam a representação simbólica de ações, em que estas cumprem funções completas,

integradas e estruturadas, porque, as crianças, representam a realidade e vivenciam as emoções dos papéis que representam.

Assim sendo, a expressão dramática é um dos meios mais valiosos e completos da educação, uma vez que contribuirá para o processo de desenvolvimento bio-psico-sócio motor da criança, pondo em jogo a sua expressividade, criatividade, consciência de valores ético-morais e estéticos, além de promover as relações sociais.

Como sabemos, as crianças gostam de movimentar o seu corpo. Com ou sem música, a dança é uma das formas de expressão que provoca momentos de grande prazer, sendo uma manifestação de movimentos mais natural, vulgar e espontânea do ser humano.

A dança é uma ferramenta essencial, uma vez que permite à criança explorar o corpo, o espaço e o movimento. Por outro lado, promove também a criação, ao possibilitar produções de movimentos veiculados pelo corpo. Sousa (2003b, p.117) afirma, que “ (...) o movimento, o jogo, a expressão e a criação são as principais necessidades da criança”. Posto isto, a dança deve surgir na educação como uma atividade que dê resposta a estas mesmas necessidades, uma vez que é através dela que a criança pode vivenciar todas as situações imaginárias que desejar, sendo que o seu único limite é a sua criatividade.

Numa maneira geral, a dança é espontânea, livre e natural, cuja finalidade é expressar emoções e sentimentos, sendo que cada criança expressa da forma que quiser. Vai criar na criança capacidades cognitivas, culturais, sensoriais e estéticas, que vão contribuir para uma melhor compreensão do mundo e desenvolver a sua personalidade. Desde o primeiro contato com o grupo de crianças verifiquei que a música e a dança estavam presentes no seu dia a dia, ou seja, todos os dias pediam à educadora para irem ao computador escolher uma música, para poderem dançar livremente. Até mesmo, quando a educadora colocava uma música mais calma, o grupo, sentia necessidade de dançar. Uma das atividades feita pela educadora consistia em que esta colocasse músicas de diferentes ritmos e pedia, a um pequeno grupo, que dançassem a forma como sentiam a música.

As OCEPE (1997, p.64) referem que a expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve “ (...) em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.”. Estes eixos facultam o desenvolvimento da expressão e criatividade, para que estes aconteçam é necessário que a expressão musical esteja patente na rotina diária.

A música é vista como um fenómeno sociocultural e, como se sabe, dá prazer e modifica estados emocionais, que vão permitir a expressão dos sentimentos. A educação pela música deve-se centrar na criança, na sua formação como ser, pessoa, na sua educação, assim como no desenvolvimento equilibrado da sua personalidade. Pretende-se que a criança satisfaça as suas necessidades, como por exemplo, as de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação.

Quanto à expressão plástica vai possibilitar diversas atividades que ampliam o prazer e desenvolvimento estético. A pintura, o desenho, a modelagem, a colagem e o acesso a vários materiais e técnicas de expressão plástica possibilita a exploração e descoberta em novas produções, que vão enriquecer o universo das crianças. Como já referi, a educadora dava a conhecer ao grupo de crianças diversificadas técnicas de expressão plástica, ou seja, não se ficava pelo “básico” que estamos habituados a ver nos jardins de infância, como por exemplo a modelagem ou a colagem. Assim sendo, a educadora e, segundo as Metas de Aprendizagem (2010), deve proporcionar materiais e técnicas variadas.

Segundo Godinho e Brito (2010, citado por Montez, 2012), as atividades de expressão plástica a desenvolver, no jardim de infância, têm ou devem ter duas formas de ação: uma delas, relacionada com atividades de ordem funcional, como por exemplo, desenhar, pintar, cortar, rasgar, modelar, de forma livre e/ou orientada; outra forma são atividades de aproximação à arte, como a apreciação de obras de arte, aplicação de técnicas relacionadas com as mesmas e criação a partir delas. A educadora cooperante utilizava, nas suas práticas, estas duas ações. Assim sendo, com as atividades que propunha, em relação à segunda ação, nomeadamente, sobre as obras de arte, a educadora desenvolvia assim o imaginário das crianças só pela

possibilidade de observarem, dialogarem sobre o artista, a obra e a execução de trabalhos, ampliando assim o sentido estético nas mesmas.

Umas das coisas que, durante o meu processo de estágio, aferi e pude experienciar foi a liberdade que a educadora dava às crianças, quer a nível da liberdade de iniciativa, de escolha das atividades, no uso de material, na expressão e na imaginação. Um destes momentos foi, no dia do pai, as crianças, podiam escolher a prenda que queriam fazer, tendo à disposição três ideias para prenda, e a decoração da mesma ficava como elas queriam fazer. Este aspeto de dar liberdade às crianças é essencial, uma vez que leva à espontaneidade.

O papel do(a) educador(a) deve ser principalmente o de facilitador, ou seja, que proporciona oportunidades para que as crianças explorem, descubram os seus próprios conhecimentos e que estabeleçam relações uns com os outros. Para que tal aconteça, é necessário que o(a) educador(a) esteja ao lado delas, tendo uma atitude conveniente, sempre consciente dos seus sentimentos, das suas capacidades e das suas fraquezas.

Segundo Arquimedes Santos (s. d., citado por Sousa, 2003a), existem três normas que os(as) educadores(as) devem ter em conta: nunca impor a uma criança uma atividade artística, dar conselhos técnicos, simples e precisos e abster-se de qualquer “apropriação” ou “crítica” artística. Desta forma, o(a) educador(a) deve respeitar a capacidade de cada criança em relação a identificar os seus próprios problemas e procurar soluções que achar mais conveniente. Posso dizer que a educadora cooperante ao dar liberdade para as crianças, em relação a alguma atividade, tinha estes três aspetos em conta, ou seja, nunca obrigava ou impunha essa mesma atividade, até porque muitas das vezes as crianças, é que propunham o que gostariam de fazer, assim como ajudava as mesmas se surgisse alguma dificuldade e sempre elogiava os trabalhos.

Como sabemos, o(a) educador(a) é um criador de desafios porém deve ter um leque de conhecimentos, habilidades e atitudes ou valores profissionais que são admitidos como necessários ao sucesso de uma prática de ensino (Renald Legendre, 1993, citado por Martins, s.d.).

Em forma de conclusão, as artes no jardim de infância, não se centram só em atividades de expressão plástica, mas integram atividades de expressão dramática, musical e de dança, o que irá desenvolver nas crianças diversas capacidades como a sensibilidade estética, a promoção e gosto pelas práticas artísticas, o desenvolvimento da imaginação, entre outros. Não nos podendo esquecer que o(a) educador(a) tem aqui um papel fundamental, uma vez que deve desenvolver estes mesmos aspetos nas crianças.

## **CAPÍTULO 9 – ENVOLVIMENTO PARENTAL**

Neste último capítulo a experiência-chave que desenvolvi recai sobre um aspeto que identifiquei como essencial no meu processo formativo e, com o qual, irei vivenciar como futura profissional. Ao longo de todo o meu processo de estágio, tanto em contexto de creche e/ou de jardim de infância, constatei que ambas as instituições privilegiam o trabalho com os pais e com a comunidade e, hoje em dia, esta participação torna-se cada vez mais importante para o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, neste capítulo, está mencionado o papel da família, da comunidade e do(a) educador(a) e as vantagens e estratégias de participação dos pais e comunidade.

Antes de mais, é essencial referir, que é no seio da família que a criança vai ter oportunidade de desenvolver conceitos e atitudes, assim como desenvolver-se a nível pessoal e social, o que irá repercutir no seu futuro. Como afirma Homem (2002, citado por Baptista, 2013, p.25) “(...) a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo (...)” e, a educação surge, primeiramente, no meio familiar, embora que a creche/jardim de infância contribuam para esse processo.

Sendo assim, é na e com a família que a criança irá desenvolver competências morais, sociais e afetivas, pois os pais são os primeiros educadores dos seus filhos. Posto isto, é normal que os pais ao inscreverem-nos fiquem com algum receio ou ansiedade por eles, mas cabe à instituição falar abertamente com os pais acerca do que esta mesma privilegia, para que, de alguma forma, estejam a contar com certas situações. Por exemplo, como nos chegaram a dizer numa conferência dada por duas educadoras do jardim de infância, onde pude estagiar, aparecerem em casa com roupa suja ou até com alguns arranhões, pois utilizam o espaço exterior numerosas vezes. Isto para advertir aos pais o que a instituição privilegia, ou seja, no fundo, a instituição tem que ser sincera, desde o início, para com os pais, de forma a criar e a desenvolver uma ligação de confiança positiva.

Uma vez que os pais são os principais intervenientes na educação da criança, estes devem ter um papel ativo na vida da mesma, sendo que a sua presença será deveras importante e, devidamente adequada para que o seu desenvolvimento e

aprendizagem seja benéfico e pleno. Tendo em conta as minhas experiências de estágio, quer a nível da licenciatura como a nível de mestrado, verifiquei que as próprias instituições beneficiam da participação ativa dos pais, na vida escolar, do seu filho. Assim sendo, passo a citar alguns exemplos: os pais contarem uma história ao grupo, falar um pouco do seu trabalho, executar trabalhos com os filhos, entre outras participações.

Nos dias de hoje, como sabemos, as crianças passam muito tempo na creche/jardim de infância, devido às condições de trabalho a que os pais estão sujeitos. Dada esta circunstância, cabe à instituição e aos pais relacionarem-se entre si, de forma positiva, com o objetivo de acompanharem o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Um dos objetivos pedagógicos patente nas OCEPE (1997, p.16) é “ i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”, ou seja, procura-se partir do meio familiar e ter em conta a cultura de cada criança, em vez de compensar o meio familiar. Sendo assim, cabe ao educador(a) conhecer as famílias, quer a nível de recursos, interação, funções e quer a nível de ciclo de vida (Magalhães, 2007, citado por Baptista, 2013).

A colaboração e a participação familiar e da comunidade têm efeitos na educação das crianças, uma vez que esta é vista como um indicador de qualidade educativa. Para Lopes (2012) o envolvimento dos pais é indispensável na eficácia e na melhoria da qualidade do ensino.

Nos últimos tempos, esta participação tem sido mais valorizada e, como tal, as famílias começam a participar um pouco mais nas atividades desenvolvidas, quer pela creche quer pelo jardim de infância. Para que haja cada vez mais participação é fundamental incentivá-los e dar-lhes a escolher o que querem e como querem cooperar, Magalhães (2007, citado por Baptista, 2013p.36) afirma que,

(...) o segredo para fazer com que os pais participem ativamente no jardim de infância não é convencê-los a fazerem algo que não querem, mas dar-lhes oportunidades de fazer algo que queiram. Cada pessoa tem um ponto sensível que o motiva a participar. (...)

No projeto que desenvolvi, no contexto Pré-Escolar, alguns familiares envolveram-se no mesmo, ensinando e demonstrando às crianças o que sabiam, como por exemplo: tocar guitarra e dançar estilos africanos.

Segundo Lopes (2012) é necessário que exista uma relação de proximidade e confiança entre a família e a escola. Esta construção de proximidade deve começar o mais cedo possível e cabe ao educador(a) promovê-la criando um bom ambiente entre ambas as instituições, como por exemplo, fazer com que os pais se sintam necessários na escola, assim como as suas colaborações.

A existência destas relações fortes e variadas entre pais e outros adultos trazem vantagens, tais como: ajudar as crianças a fazer transições suaves de um ambiente educativo para o seguinte; ajudar os pais a conhecer os tipos de atividades que têm lugar na escola e noutros locais em que os adultos se ocupam das crianças; ajudar os pais a descobrir formas de participação; ajudar pais, educadores a compreender as alterações de comportamento que vão observando nas crianças; ajudar pais, educadores a garantir expectativas de comportamento, os estilos pedagógicos e as rotinas educativas dos vários ambientes que a criança frequenta são tão coerentes entre si quanto possível.

O envolvimento parental entre os pais e os profissionais da creche/jardim de infância depende de vários fatores sendo que este envolvimento é benéfico para a adaptação e desenvolvimento da criança. É necessário referir que a escola não pode substituir a família, do mesmo modo que a família não pode substituir a escola. São duas instituições que se complementam e que desempenham papéis diferentes no processo de integração da criança na sociedade. “A criança tem uma família que lhe transmite valores, atitudes, comportamentos...que devem ser respeitados porque reflectem uma cultura que é a da criança (meio cultural familiar).” (Correia, 1999, p. 146, citado por Lopes, 2012, p. 18).

Para Reis (2008, p.38), citado por Lopes (2012, p. 17), “O envolvimento parental na educação exige a compreensão das interacções complexas entre as estratégias de intervenção, a motivação dos pais, a interacção familiar, a aprendizagem dos alunos, a metodologia seguida pelos professores e o próprio clima



da escola”. Assim sendo, o(a) educador(a) deve promover incentivos que permitam o envolvimento parental e tentar encontrar estratégias para que tal aconteça. A creche e o jardim de infância devem ser locais abertos às famílias.

A criança ao sentir que existe cooperação entre família, comunidade e creche/jardim de infância, esta aprende também a colaborar com os seus pares, sente-se bem no meio em que se insere e está motivada para adquirir novas aprendizagens. Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.99): “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as actividades da vida familiar no contexto familiar.”.

A comunicação entre a instituição e a família é essencial para o bom desenvolvimento da criança, mas para que tal aconteça também é importante que a escola seja aberta e comunicativa, deixando que as famílias se envolvam, dando esclarecimentos sobre as crianças, o seu desenvolvimento e as suas dificuldades. Em ambas as instituições onde estagiei, as educadoras reuniam-se com os pais, tinham conversas informais, mandavam recados para casa, faziam registos das atividades e expunham-nas, com o intuito dos pais estarem a par do que os seus filhos faziam, entre outras estratégias.

Esta comunicação deve ser ativa e simples, para que ambas as partes estejam a par do desenvolvimento da criança e que, os pais, compreendam o que o(a) educador(a) pretende dizer.

Quanto melhor for a relação entre a instituição e a família mais é possível fazer, pois ambos podem resolver problemas que possam surgir. Para que tal aconteça, é necessário que a instituição esteja preparada para ajudar, assim como, a família tem de estar preparada para que seja ajudada e apoiada.

Esta participação, como já foi dito anteriormente, traz vantagens para as crianças, pais, educadores e instituição. Para a criança, esta irá adquirir mais confiança em si mesma e mais felicidade, o que irá contribuir para o seu desenvolvimento. Relativamente aos pais, vai fazer com que a sua autoestima se eleve, devido ao facto de serem um dos agentes educativos, vai permitir que

(re)conheça o papel e as intencionalidades educativas do(a) educador(a) e que dê mais significado/valor ao mesmo. No que respeita aos educadores e à instituição tudo é mais fácil quando os pais veem o seu trabalho como algo positivo, onde começam a valorizar o seu trabalho, assim como as atividades, ou seja, têm uma ideia diferente do que é a escola e a educação.

Como é importante que os pais participem em atividades, também é essencial que elaborem o projeto educativo com o(a) educador(a), organizem festas e atividades quer no interior, quer no exterior do jardim de infância (Baptista, 2013).

As reuniões de pais são estratégias mais comuns e ajudam o(a) educador(a) a conhecer melhor a criança, as suas famílias e necessidades. Para Matos (2012, citado por Baptista, 2013, p.41), as reuniões de pais são

(...) como uma estratégia fundamental para a divulgação e avaliação do trabalho pedagógico junto das famílias, muitas vezes a sua realização não alcança o sucesso pretendido, deixando um sentimento de inutilidade, repetição, nervosismo, indiferença, conforme nos coloquemos do ponto de vista das famílias e/ou dos profissionais (...)

Durante as reuniões como em conversas informais, é essencial que o(a) educador(a) dê a palavra aos pais, pois é uma forma de se sentirem integrados no discurso e, ao mesmo tempo, sentirem que as suas sugestões e opiniões são um contributo positivo. No final da reunião, o(a) educador(a) deverá fazer uma avaliação da reunião, fazendo “(...) um levantamento de aspetos que as famílias gostariam de ver abordados (...)” (Matos, 2012, citado por Baptista, 2013, p.41), motivando os pais, ao mesmo tempo que os faz sentirem-se “úteis”.

Quanto às conversas informais, o(a) educador(a) deve aproveitar os diversos momentos, como por exemplo, momento de acolhimento, saídas e festas para comunicar com as famílias e, ao mesmo tempo, valorizar e incentivar a sua participação.

Relativamente à participação dos pais nas atividades favorece o envolvimento parental na creche/jardim de infância. Este envolvimento promove interações positivas que são benéficas para a criança, para a instituição e para os pais.

Como nunca é demais referir, todas estas oportunidades de comunicação, como as reuniões, as conversas informais e a participação com os pais, foram estratégias ou momentos que pude assistir durante os estágios, quer a nível da licenciatura como de mestrado. Como uma das educadoras nos chegou a dizer, é essencial que os pais se sintam à vontade para falar dos problemas ou das dúvidas que tenham, e cabe aos profissionais saber ouvir e dar uma palavra de conforto ou de apoio aos mesmos, com o intuito de se criar confiança mútua.

O papel da creche e do jardim de infância é envolver todas as famílias e muito pode ser feito nesse sentido, basta que os educadores estejam atentos a todas as oportunidades que surjam. É de salientar, que qualquer que seja a forma com a qual os pais/comunidade colaborem, a equipa educativa deve reconhecer e agradecer essa mesma participação, com o intuito dos pais se sentirem reconhecidos.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Ao longo do presente relatório refleti, de forma crítica e reflexiva, sobre o conjunto de experiências vivenciadas no meu processo de estágio tanto no contexto educativo de creche como no contexto de jardim de infância.

Através das vivências, nestes dois contextos educativos, constatei que cada dia é deveras importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança nas diferentes áreas do saber, cabendo ao educador(a) aproveitar cada momento e determinada situação que poderá ocorrer, como por exemplo, aproveitar as ideias que as crianças tenham e que queiram realizar e a partir daí desenvolver um projeto ou atividades que englobem as diferentes áreas. Desta forma, os(as) educadores(as) devem estar atentos.

Todos os momentos presenciados e a prática realizada nos estágios, isto é, as observações, atividades pontuais e o projeto elaborado contribuíram para uma visão mais alargada sobre o grupo de crianças e de cada criança, quer a nível dos seus interesses como motivações, e estratégias a adotar para trabalhar com os mesmos.

Nos dois contextos verifiquei que privilegiam as rotinas diárias e, com as quais tive a oportunidade de vivenciar, o que considero que foi enriquecedor quer a nível profissional, social, pessoal e até mesmo afetivo.

Apesar destes contextos escolares serem diferentes daqueles que experienciei na minha licenciatura, isso fez com que se alargassem os meus horizontes, isto é, tornando-me mais recetiva para determinados aspetos ou assuntos. Como por exemplo, a nível do espaço exterior, já sabia que este era importante para as crianças, mas não sabia das suas potencialidades e também como se poderia aproveitar ou alargar este mesmo espaço com o interior, como falam as OCEPE (1997). Os registos escritos das atividades feitos pelas crianças também foram algo que marcou a minha experiência, neste caso em jardim de infância, uma vez que neste mesmo contexto, na minha licenciatura, a educadora em questão não o fazia. No fundo, penso que estes registos escritos são fundamentais para os(as) educadores(as) perceberem o que as crianças adquiriram sobre certo tema e, é uma forma de manter os pais informados sobre as atividades efetuadas. Penso que na minha vida, como futura profissional, esta estratégia estará presente nas minhas práticas educativas.

Com todas estas experiências aprofundei e alarguei alguns conhecimentos e tive uma perspetiva mais real sobre o que é a vida profissional, quer na creche bem como na educação Pré-Escolar.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



Baptista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Instituto Politécnico de Portalegre. Universidade Superior de Educação de Portalegre: Portalegre. Acedido a 20 de julho 2015, em: [http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5091/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Relat%C3%B3rio\\_Marta%20Baptista\\_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-%20uma%20parceria%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20curr%C3%ACulo.pdf](http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5091/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio_Marta%20Baptista_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-%20uma%20parceria%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20curr%C3%ACulo.pdf)

Baranita, I. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Relatório de pesquisa bibliográfica em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett: Lisboa. Acedido a 22 de junho 2015, em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3254/Dissertacao.pdf?sequence=1>

Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Clark, A. (2010). *Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives*. American Journal of Community Psychology 46, pp. 115–123. London.

Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children*. London: ncb.

Educação, M. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Fernandes, F. (2010). *A contação de histórias para crianças de zero a dois anos*.

Licenciatura em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Sapiiranga. Acedido a 22 de junho de 2015 em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36688/000818365.pdf>

Gera, M. & Tassinari, A. (s.d.). *O espaço do brincar na educação infantil: um estudo em creches e pré-escolas*.

Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. (1ª ed). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Grossman, S. (s.d.). Offering children choices: Encouraging autonomy and learning while minimizing conflicts. *Earlychildhoodnews*. Acedido a dezembro 2014 em: [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=607](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=607)

Henriques, M. (2009). *Relação creche/família: Uma visão sociológica*. Tese de Mestrado em Sociologia da Infância. Universidade do Minho: Braga. Acedido a dezembro de 2014 em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11037/1/tese.pdf>

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1979). *A criança em acção*. (s. ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, C. (2009). *A ludoterapia e a importância do brincar: reflexões de uma educadora de infância*. Cadernos de Educação de Infância nº 88. p. 21 – 24.

Katz, L., Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Leite, C. (2009). O valor de ser educador. *Sonhos e Companhia*. Acedido a janeiro de 2015 em: <http://sonhoscompanhia.blogspot.pt/2009/04/o-valor-de-ser-educador.html>

Lopes, A. (2012). *Na creche tudo acontece! Famílias envolvidas com práticas enriquecedoras*. Tese de Mestrado em Educação Pré-escolar. Escola Superior de Educação João de Deus: Lisboa. Acedido a novembro de 2014 em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3569/1/Tese.pdf>

Martins, A. (s.d.). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

Matos, A. R., Brito, R. (s. d.) *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar*. Acedido a março de 2015 em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4708/1/Abordagemmulticulturalidade.pdf>

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expensão e Desenvolvimento de Educação Pré-escolar.

Montez, R. (2012). *Vamos pegar o mundo com as nossas mãos – um projeto artístico-educativo num jardim de infância*. Dissertação de Mestrado em Arte e Educação. Lisboa: Universidade Aberta.

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Edição: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). *Infância e educação: investigação e práticas. Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas*, 1, pp. 85-106.

Post, J. & Hohmann, M. (2000). *Educação de bebés em infantários*. (4<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade de Coimbra: Coimbra.

Renascença. (2014). *Dar vozes às crianças é um direito que falta cumprir*. Acedido a janeiro de 2015 em: [http://rr.sapo.pt/informacao\\_detalhe.aspx?fid=25&did=169461](http://rr.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=25&did=169461)

Rodrigues, L. M. (2009). *A criança e o brincar*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, Brasil.

Silva, M. (2010). *Do jardim – de – infância ao centro de actividades de tempos livres: Representações das crianças sobre o brincar*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Associativismo e Animação Sócio-Cultural. Universidade do Minho: Braga.

Silva, C. S. R. (2012). *Multiculturalidade e diversidade cultural. Projeto de intervenção na educação pré-escolar através da educação musical*. Universidade do Minho: Instituto de Educação. Acedido a março de 2015 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24717/1/C%C3%A1tia%20Sofia%20Ramos%20Silva.pdf>

Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação*. (Vol. 1º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação*. (Vol. 2º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela arte e artes na educação*. (Vol. 3º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (s.d.). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear*

*aprendizagens, integrar metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Veiga, L. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar.* Relatório de Estágio. Instituto Politécnico de Bragança.





## **APÊNDICES**



## Apêndice nº 1 – Rotina diária da sala dos dois anos

<u>Grupo 2 Anos – Rotina Diária</u>
7h50m – 9h30m – Receção das crianças
<b>9h30m – Reunião de Grupo:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Canções;</li><li>• Marcação de Presenças;</li><li>• Planeamento das actividades do dia;</li><li>• Suplemento Alimentar;</li><li>• Conversas informais.</li></ul>
9h50m – Propostas educativas e/ou brincadeiras livres
11h – Momento de Higiene
11h30m – Almoço
12h30m – Sesta
14h30m - 15h30m – Despertar e Higiene
15h30m – Lanche e Higiene
16h15m – Propostas educativas e/ou brincadeiras livres
17h – Actividades sócio-educativas
18h30m – Encerramento da Instituição

## Apêndice nº 2 – História introdutória à horta

(Avô) – Ó João chega aqui por favor.

(João) – Sim, avô.

(Avô) – Gostavas de fazer uma salada e uma sopa comigo?

(João) – Sim! Oh, mas eu não sei quais os legumes que leva a sopa.

(Avô) – Eu digo-te o que leva. Então leva batatas, abóbora, nabo, cenoura, alho francês e um pouco de couve.

(João) – Ah, então leva batata, abóbora, nabo, cenoura, alho francês, cebola e couve. Mas, ó avô, eu não sei o que é uma couve!

(Avô) – A couve é isto. (mostra a figura)

(João) – Tão verdinha e grande! Será que ela sempre foi assim? Grande e verde?

(Avô) – Não João. As couves passam por várias etapas e precisam de ser bem tratadas. Queres saber como?

(João) – Sim avô, por favor.

(Avô) – Então a couve quando é pequenina é assim (mostra a imagem da semente) e sabes onde ela cresce? Na terra, é semeada. Sabes como vai crescendo até ficar bonita, como esta que vamos meter na sopa?

(João) – Não avô, quero muito que me digas como elas se tornam assim grandes e verdinhas!

(Avô) – Primeiro colocamos a semente na terra, e vamos regando todos os dias, pelo menos uma vez, com o sol que vai apanhando vai crescendo forte e saudável. Quando for grande e verdinha, como esta (mostra a imagem), está pronta para se retirar da terra.

(João) – Hum, quero prová-la mas de certeza que irei adorar!

(Avô) – E a salada? Sabes que vegetais leva?

(João) – A mãe mete sempre alface, cebola e tomate. Mas estou com uma dúvida...

(Avô) – Diz João.

(João) – A alface e a cebola também não sei como são, quando são pequeninas?

(Avô) – A alface é assim (mostra a imagem da semente) e a cebola é assim (mostra a imagem) e quando crescem ficam assim (mostra as imagens). E sabias que elas também nascem na terra como a couve? E que precisam de água, sol para crescerem fortes e saudáveis?

(João) – A sério avô? Que máximo! Sabias que adoro alface e cebola?

(Avô) – Ai é? Assim vais crescer forte e saudável! Olha, tive uma ideia, para entenderes melhor que tal irmos plantar alfaces, cebolas e couves?

(João) – É uma excelente ideia!

**Apêndice nº 3 – Registo fotográfico das atividades realizadas**



**Imagem 1 - Leitura de histórias**



**Imagem 2 – Leitura da história da horta**



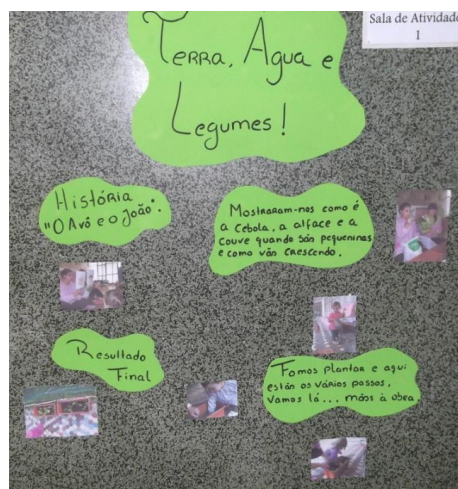
**Imagem 3 – Legumes para a realização da horta**



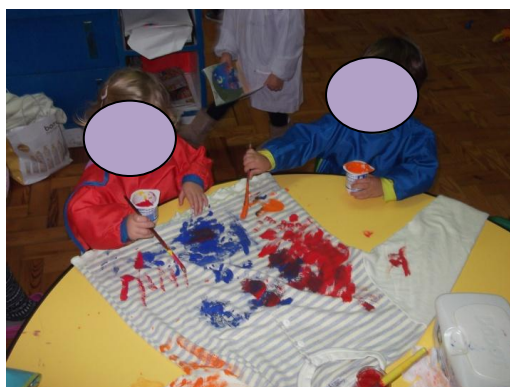
**Imagem 4 – Construção da horta**



**Imagem 5 - Horta**



**Imagem 6 – Divulgação da atividade da horta**



**Imagem 7 - Pintura de pijamas**



**Imagem 8 - Exploração de máscaras**



**Imagem 9 – Preparativos para o natal**



**Apêndice nº 4 – Estrutura diária**

7h45 – 9h	Acolhimento
9h – 12h	Atividades em sala: grupo, pequeno grupo, pares e individualmente
12h – 15h30	Atividades de rotina diária: higiene, almoço, sono e lanche
15h30 – 17h30	Atividades em sala: grupo, pequeno grupo, pares e individualmente
17h30 – 18h	Atividades em grande grupo
18h – 18h30	Extensão de horário

**Apêndice nº 5 - Registo do início do projeto**

**“A vida é uma dança à chuva” – Adrian Borda**



**Imagem 1 e 2 – “A vida é uma dança à chuva” de Adrian Borda**

### **Como surgiu o nosso projeto?**

Na manhã de quinta-feira, 5 de março, fomos brincar para a floresta, mas ... deparámo-nos com algo novo, diferente!

Aproximamo-nos e apreciámos ... era um cavalete com a imagem de um quadro do pintor **Adrian Borda**, intitulado “*A vida é uma dança à chuva*”.

Olhamos, reparámos todos os pormenores e trocámos ideias, em grupo, sobre o que estávamos a ver e sentir.

Entre muitos assuntos e ideias, surgiu a música, sobre a qual todos tivemos algo a dizer. Desta forma, com a colaboração de todos, elaborámos uma chuva de ideias sobre o que pensamos saber sobre música.

### **Eis o que pensamos saber:**

“Sei que a música faz-nos dançar.” (M. M.)

“A música faz-nos pensar para sermos artistas.” (G.)

“Quando a música toca as pessoas começam a cantar.” (M.)

“A música faz-me pensar. Faz-me cantar.” (Sa.)

“Sei que a música faz-nos tocar instrumentos musicais.” (Ma.)

“Faz feliz.” (D.)

“Para fazer música é preciso instrumentos musicais.” (G. V.)

“Com piano.” (Sa.)

“Os cantores quando cantam podemos tocar com eles instrumentos musicais.” (M. F.)

“Sei que a música é uma coisa muito gira, que nos faz cantar e dançar.” (La.)

“Com o tambor dá para fazer música.” (M. C.)

“Também dá para ouvir música no computador.” (Di.)

“Podemos ouvir música nos rádios.” (M. M.)

“Dá para dançar e para divertir.” (S.)

“A música tem letras para saber como tocar.” (G.)

“Tem letras diferentes das que nós usamos para escrever.” (Todos)

“Com o violino também se pode fazer música.” (M. C.)



- “A música pode ser na televisão.” (M. F.)
- “Cantar e dançar.” (Gu.)
- “A música também faz as pessoas tocar música.” (M.)
- “Os jogos do tablet também dão música.” (P.)
- “A música faz-se com instrumentos musicais.” (B.)
- “Faz-nos dançar e sonhar.” (La.)
- “A flauta também dá para fazer música.” (M. C.)
- “Também dá para fazer música com o tambor.” (B.)
- “Violinos, trompetes, tambor... Que é o rock.” (M. F.)
- “Dá para fazer com cantores e instrumentos musicais. Uns cantam e outros tocam ao ritmo da música.” (La.)
- “Pode-se ver a música. As pessoas veem a música. As pessoas que estão fora do palco conseguem ver a música dos que estão no palco.” (Y.)
- “Também se pode tocar música com acordeão e tambor.” (H.)
- “Gaita de foles.” (M. C.)
- “Os caretos também podem fazer música com os sinos.” (G.)
- “Posso ouvir música quando tocam muitos instrumentos.” (Y.)
- “Quando toca o telemóvel faz música.” (M. C.)
- “Sei que a música tem muitos instrumentos e tocam ao ritmo um dos outros.” (La.)
- “Podemos fazer música com muitos instrumentos.” (B.)
- “Podemos tocar os instrumentos que quisermos para fazer música.” (Mar.)
- “No autocarro quando ligamos o rádio.” (M. C.)
- “Para fazermos música todos juntos temos de ler todas as letras e ver se estão todas certas.” (M.)
- “Se quisermos cantar temos de trabalhar em equipa.” (M. F.)
- “Os músicos podem tocar todos juntos.” (Mar.)
- “Para sermos famosos temos de praticar muito.” (G.)
- “Para tocar todos juntos temos de fazer ritmos parecidos e temos de praticar muito.” (Lau.)
- “Podemos ouvir música com as colunas.” (M. C.)

“Quando ligamos os phones nos telemóveis podemos ouvir música.” (M.)

“Vemos o que está no papel e tocamos.” (Y.)

“Quando toca música no telefone é sexy.” (M. F.)

“Os DJ’s fazem música.” (G.)

“A música é uma coisa que se faz com instrumentos e com cantores.” (La.)

“Aquelas coisas amarelas (pratos) também fazem música.” (M. C.)

### **O que fizemos de seguida...**

“Viemos para a sala e olhámos com atenção para o quadro.” (Todos)

“Tentámos imitar o quadro.” (M. M.)

“Utilizámos tintas, pincéis...” (Todos)

“Onde pintámos parecia um pano...” (M. D.)

“Depois estivemos a dizer, a escrever e a passar por cima o que dissemos para o papel de cenário.” (Ma.)

“Gostámos muito.” (Todos)

Depois decidimos que também gostávamos de fazer uma composição gráfica com a imagem do quadro.

Deste modo, recortámos os elementos mais relevantes para cada um de nós e, de seguida colámos em papel de engenheiro e preenchemos com tinta de óleo. Esperamos que gostem do resultado.

## **Apêndice nº 6 – Registo sobre o que queremos fazer e como vamos pesquisar**

### **O que queremos fazer?**

“Podíamos ir a um musical.” (Sa.)

“Ver espetáculo para saber construir instrumentos musicais.” (M. M.)

“Pedir ao irmão do J. para vir cá ensinar como fazem os DJ’s.” (G.)

“Podíamos fazer um baile de finalistas porque somos finalistas, com o DJ.” (G.)

“Cantar e inventar uma música. Fazer uma banda.” (G. e Sa.)

“Podíamos dar um espetáculo.” (M. F.)

“Podia haver uma casa da música, que ainda não temos. Assim, sempre que quisermos íamos tocar os instrumentos e aprender. (G.)

“E um dia podíamos fazer uma festa na casa da música.” (G. V.)

“Workshops de dança/cantar.” (La.)

“Podemos construir instrumentos, reciclando.” (Mar. e M. M.)

“Os nossos pais podiam construir, connosco, instrumentos musicais.” (G.)

“Falar com pessoas que percebem de música. Como o meu avô.” (G.)

“O meu rancho podia vir cá.” (Ma.)

“Fazer uma festa com o DJ.” (G. V.)

### **Como vamos pesquisar?**

“Na Internet.” (M. F.)

“Revistas sobre música.” (D.)

“Na televisão a ver programas de música.” (M. M.)

“Perguntar aos pais.” (G.)

“Na biblioteca, nos livros.” (G. V.)

“CD’s sobre música.” (M. F.)

“Ir a um espetáculo para ver música.” (G. V.)

### **Apêndice nº 7 – Registo sobre o espetáculo**

#### **Espectáculo “Orquestra dos brinquedos”**

No decorrer do nosso projeto “A Música” assistimos a um espetáculo, no dia 20 de março, intitulado “A Orquestra dos Brinquedos”, no Teatro Gil Vicente, em Coimbra.

Sendo que queríamos muito saber “como toca uma orquestra e como é composta?”, considerámos que seria importante assistir ao espetáculo para aprender. Foi, também, um momento de pesquisa crucial para o nosso projeto.



**Imagem 1** – Espetáculo “Orquestra dos brinquedos”



**Imagem 2** – Espetáculo “Orquestra dos brinquedos”

### **O que vimos, sentimos e aprendemos?**

No dia 20 de março dirigimo-nos ao Teatro Académico de Gil Vicente, para assistirmos ao teatro da orquestra dos brinquedos.

Eis o que achamos e o que vimos no espetáculo:

“Foi giro, não sei como conseguem fazer aquilo. Gostei mais daquilo dos copos.”

(S.)

“Gostei daquela parte do barulho grande, a última parte com o tambor. Também gostei da parte dos copos. Achei fantástico os tambores.” (L.)

“Gostei da parte quando amachucaram os sacos. Nunca tinha visto isto. Dançavam muito bem e dançavam todos ao mesmo tempo.” (Mar.)

“Achei que tocaram bem. Gostei muito do espetáculo. Eram instrumentos diferentes e tocavam diferentes músicas. Havia flautas, trompetes, pianos...” (Ma.)

“Vi um senhor a tocar assim e quando fazia assim batíamos palmas. Aprendi a fazer aquelas coisas com os copos. Trocavam e tocavam com os copos.” (M. M.)

“Com os copos fizeram música.” (Todos)

“Primeiro aprendi a tocar sem os instrumentos musicais, aprendi que com o corpo dá para fazer música. Gostei da parte dos copos, quando trocavam. Havia pianos e tinham de segurar neles e faziam sons diferentes, porque cada tecla tem um som diferente e sopravam.” (La.)

“Gostei da parte dos copos, porque já sei tocar com os copos.” (G. V.)

“Utilizaram a mesa e as mãos para fazerem música.” (T.)

“Batemos palmas ao ritmo da música.” (La.)

“Batíamos palmas depois, porque gostámos muito e porque fizeram bem.” (La.)

“Gostei da parte dos copos, e quando ele batia no tambor e batíamos palmas.” (A. M.)

“Batíamos palmas umas vezes muito depressa e outras devagar.” (G.)

“Gostei da parte quando estavam a bater com o tambor lá em cima.” (J.)

“Gostei da parte da dança.” (Y.)

“Gostei da última parte.” (Tomás)

“Os tambores eram feitos com garrações e tinha uma base (balde). As bases estavam pintadas de cores diferentes, porque se calhar dentro do balde tinham qualquer coisa diferente para os ritmos serem diferentes.” (G. e D.)

“Gostei da parte dos tambores, dos garrações e aquela coisa que o senhor fazia assim, dos tubos de cores diferentes.” (M. D.)

“O tubo tinha alguma coisa em baixo e por isso fazia sons diferentes. E os tubos iam do mais pequeno ao maior.” (G.)

“A música era muito gira. Também vi um senhor e ele fazia assim. (Maestro)” (Di.)

“Gostei da parte mais gira com os senhores com fatos cinzentos, e depois apareceu o guarda chefe e mandou-o sentar.” (H.)

“Gostei da parte do polícia. O polícia mandou-o sentar-se. Gostei também dos copos, e da parte que bateram nos garrafões e também gostei de ver o senhor a fazer assim aos outros (Maestro).” (T.)

“Gostei das bandeiras, tipo de barco.” (D.)

“Gostei daquela parte do tambor quando batemos palmas.” (Ga.)

“Gostei quando estavam a embrulhar os sacos e quando o senhor arrebentou o saco.” (M.)

“Gostei dos copos.” (Gu.)

“Gostei da parte dos cavaleiros e dos copos.” (P.)

“Eles estavam a tocar porque estavam a ver as notas musicais. No livro que tinham à frente.” (A. M. e M. M.)

“Gostei do trompete maior (com funil).” (M. C.)

“Os instrumentos eram feitos com materiais diferentes.” (T.)

“Os pianos tinham teclas e eram pequenos e tinha um tubo que se soprava. Eram de brincar.” (G.)

“O piano, as cornetas, o tambor... eram de brincar.” (Todos)

“Na bandeira dizia orquestra dos brinquedos, porque no início a senhora disse.” (La.)

“Gostei da parte lá de cima, com o homem a tocar com aquela coisinha prateada (ferrinho) e tocou muito rápido e partiu-se.” (M. F.)

“A música acabou com tlim, tlim... (pratos) ” (Ma.)

“Houve um senhor que não tocou porque não estava a ver o senhor (Maestro) lá em baixo, ele estava a dizer como é que os senhores tinham de fazer as notas. Quando têm de começar e acabar a música.” (La. e G.)

“No início a senhora disse que era um teatro de brinquedos. Aprendi que aquilo são brinquedos que se usam normalmente e pode-se fazer música e com o corpo e a bater no chão. Gostei da parte dos copos e passavam e faziam “eih”.” (G.)

“Gostei da parte dos copos, porque eles passavam os copos e batiam com os copos na mesa.” (A.)

“Havia um senhor que fazia assim... era o maestro.” (P.)

“Se fosse uma senhora era maestra (maestrina).” (Todos)

“Com o corpo conseguimos produzir e reproduzir diferentes ritmos. Com copos, mesa... com objetos.” (G. e Ga.)

“Na orquestra apresentam diferentes instrumentos e pessoas.” (Todos)

“Os instrumentos podem ser tocados com a boca, soprando-os. O piano toca-se com as teclas. O tambor bate-se com os paus (baquetas). A viola faz assim e tem fios (cordas) ... toca-se assim porque é uma palheta.” (Ga., M. F. e Sa.)

### **Em grupo, caraterizámos o espetáculo numa só palavra:**

Diferente (D.)	Divertido (M. M.)	Bonito (A.)
Fantástico (Mar.)	Giro (La.)	Espetacular (Ga.)
Mexido (M. F)	Fixe (H.)	Divertido (M. C.)
		Fixe baby (Y.)

### **Apêndice nº 8 – Registo da atividade “A nossa orquestra”**

“De manhã, estivemos a falar sobre a música, do que já tínhamos feito.” (La.)

“Aprendemos que há instrumentos de corda, de sopro e de percussão.” (M. M.)

“Falámos dos instrumentos musicais e do maestro.” (G. e M. M.)

“Vimos como estão organizados os instrumentos na orquestra. Primeiro o das cordas, depois os de sopro e, no fim, os de percussão.” (La.)

“Vimos um filme, onde ouvimos os instrumentos e tínhamos de dizer quais eram.” (J.)

“Tivemos a ideia de construir a nossa própria orquestra e, por isso, construímos os nossos instrumentos musicais com o barro.” (La.)

“Vimos fotografias de alguns instrumentos (trompete, violino, bateria, flauta, clarinete, harpa, viola, pratos e ferrinhos) e fizemos os instrumentos com barro e com picos, paus... Utilizámos um pouco de água para fazer melhor (moldar).” (Ga.)

### **O que aprendemos?**

“Uma orquestra é quando todas as pessoas se juntam e tocam todas juntas.” (Ma.)

“E tocam por ordem.” (G.)

“Aprendemos que há instrumentos de sopro, de corda e de percussão.” (B., L. e M. M.)

Questionámos o grupo qual a ordem da orquestra:

“Primeiro vêm os instrumentos de corda, depois os de sopro e os de percussão.” (Todos)

Porque os instrumentos de percussão são os últimos da orquestra?

“Porque fazem mais barulho.” (B. e M. M.)

Será que o piano faz sempre parte da orquestra?

“Não, porque é um instrumento de teclas.” (M. M.)

Como vimos na “Orquestra dos brinquedos” existia um maestro, para que serve o maestro?

“Para comandar a música.” (Ma.)

“E ele tem uma batuta na mão.” (M. M.)

Como se toca música na orquestra?

“Pelo livro, toca-se as notas de música.” (Ma.)



Conhecem as notas musicais?

“Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó.” (Todos)

Após cantarmos a música “Eu perdi o dó da minha viola”, ficámos a saber:

“Que existem sete notas musicais.” (Todos)

Gostámos muito de aprender sobre a orquestra.

## **Apêndice nº 9 – Registo da apresentação dos instrumentos musicais**

### **Continente europeu**

#### **B.**

“É um adufe e isto, os fios, chama-se maravaias, de uma cortina velha.

O adufe foi feito com uma caixa quadrada, comprámos o material. As penas ficaram nas pontas para segurar as maravaias.

Tocam-se com os dedos, os dois polegares fixos e os indicadores fixos, e os outros assim.

É um instrumento de percussão porque é um dos últimos dos que faz mais barulho e porque toca-se com a mão.

Os senhores estão a cantar e o adufe acompanha o ritmo.

Os árabes trouxeram o instrumento e agora é de Portugal. Os árabes fizeram uma guerra com Portugal e Espanha e agora é português.”

#### **La.**

“O adufe é um instrumento português, foi trazido pelos árabes, entre o século XVIII e XIX. É utilizado por mulheres em romarias e festas, principalmente em Castelo Branco.

À volta é madeira de laranjeira, de um lado é pele de animal macho e do outro lado é pele de animal fêmea. Tenho coisas lá dentro.”

#### **G.**

“Este instrumento chama-se cariqueta. Foi feito com caricas, com cana e alguns furos e toca-se assim (bate) e também assim (assopra) e é feito com muitos materiais.

É um instrumento de sopro e de percussão.

Tem origem na França e tem lá (no papel de pesquisa) uma música em francês.”

## **H.**

“Isto é uma flauta, construí com isto, depois com esta cola e depois fiz este buraquinho para depois tocar.

Para eu tocar assim, tenho de ter a mão na cola, para tocar bem. Também para tocar não é só com a boca, também tenho de pôr assim a mão.

Parece que isto é um instrumento de sopro.”

## **Continente asiático**

### **P.**

“O instrumento chama-se címbalos.

Tocam-se assim, pomos as mãos dentro delas e depois tocamos assim.

É um instrumento de percussão.

Descobri que há três países dentro de Ásia, um é a China, o outro é o Tibete e a Índia.

Isto é feito de prata, fui buscar a casa da minha avó e estes cordeles arranjei em minha casa.”

### **J.**

“Fiz isto com a minha mãe, são pratos.

É um instrumento de percussão.

São de metal (tampas de panelas).”

### **A.**

“É um oboé.

Os instrumentos de corda principais são a tampura e o sitar.

Os instrumentos de sopro principais são as flautas e uma espécie de um oboé.”

### **Continente americano**

**M. M.**

“Este tipo de instrumento é dos instrumentos mais antigos de sopro da América do Sul. Toca-se com estes buracos e de baixo.

Estes são os países todos (mostra uma cartolina).

A música no Chile chama-se cueca, e este aqui, é o Perú.

No Brasil é samba e bossa nova.

Este aqui com a música, a do México é o la cucaracha.

Na Argentina é o tango, e este é a Colômbia.

Só falta esta, Cuba, e as músicas são o chachachá.

E por fim, estas flautas de pan, têm uma história. O pan gostava muito de uma ninfa, mas ela não gostava e foi para o rio e ficou presa e pediu às outras ninfas para a transformarem em cana.

O meu pai ensinou-me uma técnica para tocar. (Tocou)

Eu fui buscar dezassete palhinhas e depois com uma pistola de cola e pus dois pauzinhos destes, e quando acordei já estava colado.”

**G. V.**

“Isto é um instrumento que é uma flauta de pan.

A minha mãe veio-me buscar à escola e depois parou o carro para ir buscar umas canas de pesca e colou isto e toca-se assim.

É um instrumento de sopro.

Este parece com um tambor, mas é um batuque e toca-se assim.

A minha mãe utilizou tecidos e usou uma lata e uma tampa.

É um instrumento de percussão.

Isto são maracas e foram feitas, a mamã foi buscar umas canas e depois é um tipo de cola, está aqui uma tampa por baixo. Dentro estão tampas e tipos de sementes.

É um instrumento de percussão.

(Mostra as folhas da pesquisa) A América é onde está a bola e está aqui a flauta de pan, está aqui o bатуque e depois as maracas (mostra as fotografias).”

#### **D.**

“São as maracas.

Esta maraca foi feita com bambu para servir de pau e feijões, depois o meu pai pôs fita-cola à volta.

É um instrumento de percussão.

Típico do Brasil.”

#### **Ma.**

“Este instrumento é um acordeão e toca-se assim. Este meio chama-se foles e quando abrimos e fechamos entra o ar e toca música.

Não é tocado só na América, podem ser em músicas normais.

É um instrumento de teclas.

Primeiro foi com caixas pequenas, eram duas caixas e pusemos o papel às cores, o papel foi dobrado.

As coisas brancas são teclas, as bolinhas são os botões.

A minha mãe contou-me que há músicas típicas portuguesas que se toca com o acordeão, o rancho.

Há outro instrumento que é parecido com este que é a concertina.”

#### **A. M.**

“É um tambor, fiz com um balde que estava lá, depois o pai pôs spray preto e fiz estes desenhos e depois o meu pai pôs esta corda.

É um instrumento de percussão.”

### **Continente africano**

**M. D.**

“É uma pandeireta e é um instrumento de percussão. Toca-se com as mãos.”

**T.**

“Já não me lembro do nome do instrumento.

Fiz com o meu avô e toca-se assim.

É um instrumento de percussão e é típico de África.

Este toca-se assim.

É parecido com um tambor.

É um instrumento de percussão.

Fazem sons diferentes porque aquele é maior que este e são materiais diferentes.”

**Mar.**

“O instrumento que fiz foi uma flauta e é de sopro.

Foi feito com um apito, uns iogurtes e o meu pai pôs parafusos.

É um instrumento de África.”

**M.**

“São ferrinhos e é um instrumento de percussão.

Usei uma corda e ferros.”

**M. F.**

“É um instrumento de África, já não me lembro do nome do instrumento.

É um instrumento de percussão.

Usei, pintei e utilizei feijão, usei madeira e serapilheira.”

**Gu.**

“É um xequeré e é um instrumento de percussão.

A minha mãe cortou dois garrafões no meio e a parte do fim é a primeira.

Pintei o pau e a minha avó fez as pérolas.”

**Y.**

“O meu instrumento chama-se viola.

Foi feita com cartão e a minha mãe desenhou a viola.

É um instrumento de corda e sei que a viola também é dos outros países.”

**Apêndice nº 10** – Registo sobre o que aprendemos sobre a música nos diferentes continentes

No dia 22 de abril, o P. e a M, visitaram-nos para nos demonstrar como se toca a guitarra elétrica e a guitarra clássica. Tocaram músicas, falaram-nos sobre ambos os instrumentos e esclareceram-nos dúvidas e colocaram-nos algumas questões. Foi muito divertido aprender mais sobre estes instrumentos típicos da Europa.



**Imagem 1** – Visita do P. e da M.

**O que vimos e o que aprendemos?**

“Veio cá o P. e a M. tocar viola, porque a viola toca-se no continente da Europa.”

(La.)

“Aprendi que a guitarra do rock era a guitarra elétrica.” (M. M.)

“Aprendi como se toca guitarra elétrica.” (G. V.)

“Aprendi que para tocar guitarra clássica ou qualquer outra coisa assim, é preciso pôr as mãos na posição certa. A posição certa é pôr os dedos dentro daqueles risquinhos que se chamam casas. E às vezes quando são músicas muito rápidas têm de ser tocadas com palheta.” (La.)

No dia 23 de abril, a É., visitou-nos e dançou diferentes tipos de música africana, com a Y.. Dançaram o funaná, o quizomba e o kuduro.



**Imagem 2** – Visita da mãe da Y.

### **O que vimos e o que aprendemos?**

“Eu nunca tinha visto ninguém a dançar o kuduro. Acho que ouvi muitos instrumentos de percussão.” (M. M.)

“Aprendi os passos do quizomba e do kuduro.” (M. F.)

“Aprendi que o continente de África tem muitas coisas giras e gostei muito dos meninos que apresentaram os instrumentos da África.” (B.)

“Gostei muito da viola que a Y. fez. É um instrumento que eu nunca conheci, o xequeré do Gu.. Eu gostei.” (M. M.)

“Gostei muito da flauta da Mar. e da viola da Y.” (M. F.)

No dia 24 de abril, a Win e a Yang, vieram visitar-nos para nos mostrarem a dança e a música do continente asiático, nomeadamente da China.



**Imagem 3 – Visita da Win e Yang**

### **O que vimos e o que aprendemos?**

“Aprendi que a dança da China era mais calma e eu nunca tinha ouvido a música da China e também nunca tinha visto os vestidos da China.” (M. M.)

“Aprendi que eles utilizam músicas mais calmas para dançarem.” (B.)

“Aprendi que os vestidos da China eram assim.” (M. F.)



**Imagem 4 – Visita das americanas**



### **A música que dançámos é típica de que continente?**

“A América, porque os outros meninos apresentaram os instrumentos da américa e, eu acho, que a música é quase igual à música da américa, por causa do ritmo.” (L.)

“Porque vocês falaram outra língua.” (M. M.)

“Foi o inglês e, eu acho, que a música é igualzinha a da américa, porque já ouvi no carro.” (B.)

### **Existe alguma diferença entre a música do continente asiático e do continente americano?**

“A música da China é mais calma e a da América do Norte é mais barulhenta.” (B. e M. M.)

“A música do continente americano era mais rápida e vocês dançaram mais depressa. E a música da China como era mais calma dançavam mais devagar.” (B. e Mar.)

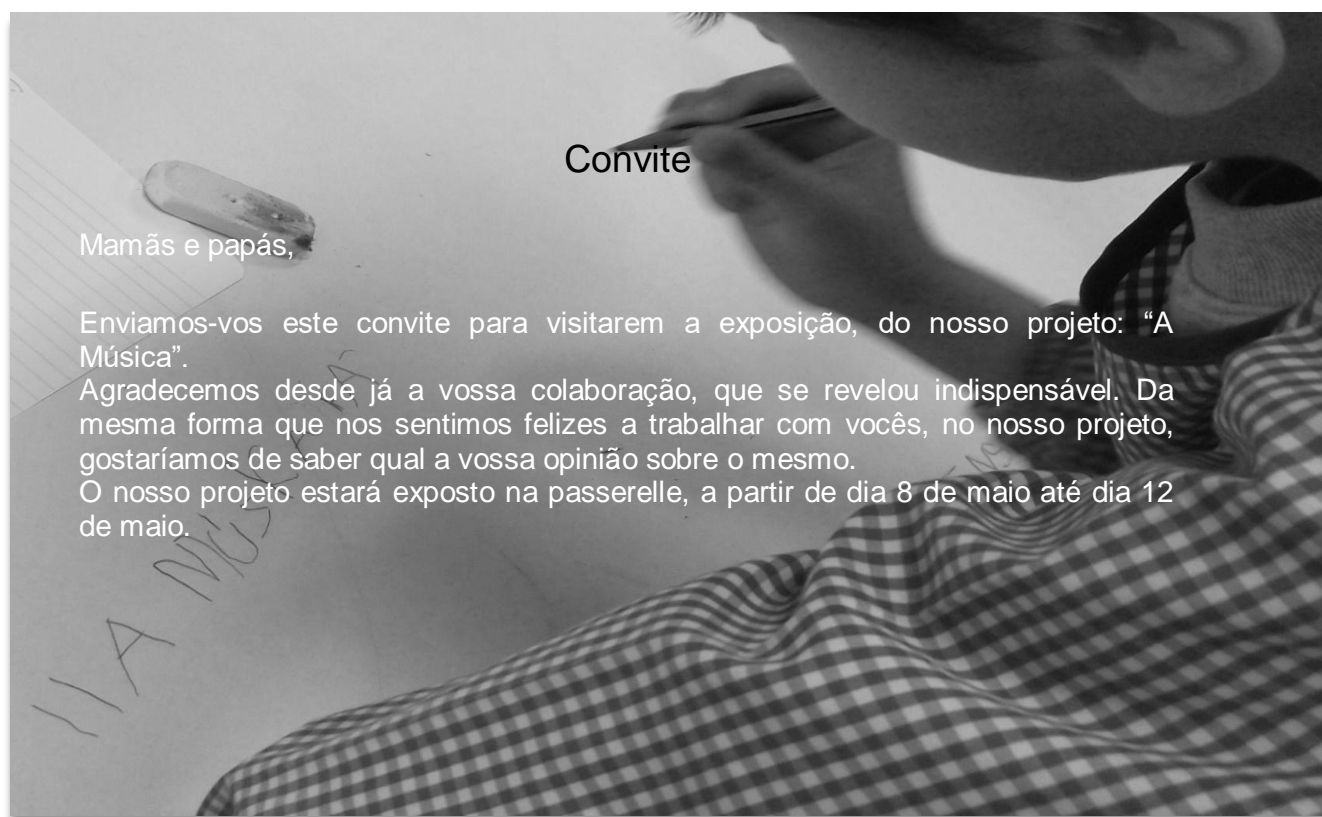
### **O que aprendemos sobre a música nos diferentes continentes?**

“Que há diferentes músicas nos continentes e com ritmos diferentes. A língua e a forma como se dança também são diferentes, pois cada um dança à sua maneira.

A mãe da Y. tinha uma saia à cintura, as chinesas tinham um leque, um vestido e um chapéu e as americanas tinham uns óculos de sol.

Aprendemos os continentes, alguns países e algumas cidades. Também aprendemos que há diferentes músicas nos diferentes continentes e que os instrumentos fazem sons diferentes e há diferentes instrumentos nos continentes. Existem diferentes ritmos, aprendemos como se tocam os diferentes ritmos e que se podem fazer instrumentos diferentes de diferentes formas e com materiais diferentes.” (Todos)

## Apêndice nº 11 – Convite aos pais



## Apêndice nº 12- Avaliação do projeto

### Crianças:

“Senti-me feliz a fazer o projeto porque trabalhei com a mãe. Gostei de fazer os instrumentos, porque gosto de construir instrumentos e de fazer música.” (G. V.)

“Senti-me bem quando fiz os instrumentos com os pais. Gostei dos jogos que fizemos com música e do espetáculo da orquestra dos brinquedos. Aprendi muito sobre os diferentes continentes e as músicas deles. Gostei de aprender algumas coisas sobre o continente da América.” (M. M.)

“Gostei de cantar músicas e de ter dançado. Aprendi muito com vocês.” (Di.)

“Eu aprendi como são postas as filas dos instrumentos na orquestra. Aprendi quais são os instrumentos de corda, percussão e sopro. Aprendi quais são os instrumentos típicos dos continentes, as músicas e as danças. Aprendi como se faz o ritmo das músicas.” (La.)

“Senti-me bem e adorei o projeto. Adorei ver a apresentação dos instrumentos e do meu trabalho com os meus papás e adorei. Aprendi sobre os continentes, o que eu pesquisei com o meu papá e o que os meus colegas apresentaram.” (Mar.)

“Gostei de fazer o projeto. Agora já sei falar sobre a música. Já sei tocar o adufe. Aprendi o que era uma orquestra e que há instrumentos de cordas, sopro, percussão e há um maestro com uma batuta a comandar.” (B.)

“Gostei do projeto porque aprendi que para fazer música podemos construir instrumentos sem os comprar. Gostei de cantar e dançar. No espetáculo aprendi muito e foi adorável.” (M. C.)

“Aprendi sobre música e dança. Gostei de fazer o projeto.” (A.)

“Gostei do projeto, foi bonito. Aprendi que os instrumentos fazem barulhos diferentes e tocam músicas diferentes.” (Ga.)

“Gostei do tema do projeto. Aprendi a tocar tambor e gostei de construir o meu instrumento. Gostei dos jogos que fizemos.” (A. M.)

“Aprendi muita coisa sobre música e instrumentos musicais, gostei muito.” (L.)

“Achei giro, gostei muito. Aprendi sobre os instrumentos de corda, sopro e percussão. Aprendi muito sobre África e sobre maracas, sobre a orquestra.” (M. F.)

“Gostei do projeto. Gostei de dançar e cantar. Aprendi sobre os diferentes instrumentos.” (Sa.)

“Aprendi a tocar pandeireta. Aprendi muito sobre guitarras e instrumentos musicais. Aprendi que é possível fazer música com o corpo.” (M. D.)

“Adorei ouvir os senhores fazer música. Achei que todos os instrumentos estavam giros e aprendi muito com eles.” (J.)

“O projeto foi giro. Aprendi muito sobre instrumentos musicais.” (S.)

“Gostei de fazer o projeto porque aprendi muita coisa que eu não sabia sobre música: como eram as músicas nos outros países, aprendi os instrumentos que tocam na orquestra e a ordem da orquestra. Gostei de apresentar o meu instrumento e gostei de construí-lo, porque o meu avô me ajudou e, como ele é músico, ensinou-me muitas coisas.” (G.)

“Adorei fazer o projeto porque foi muito divertido. Aprendi como toca o acordeão. Gostei quando a É. veio cá dançar. Aprendi que é sempre bom aprender sobre coisas novas que ainda não sabemos.” (Ma.)

“Acho que foi bom e gostei. Aprendi alguns passos de dança nos diferentes continentes. Gostei da música da Ásia. Acho que foi boa ideia construir os instrumentos em casa com o avô e a avó, aprendi muito sobre eles.” (T.)

“Gostei de fazer o projeto porque foi giro e aprendi muito aqui na escola e em casa com a minha mãe e o meu irmão. Aprendi muito sobre os instrumentos musicais.” (Gu.)

“Aprendi sobre o continente da Ásia. Aprendi como se fazem os címbalos. Aprendi com os meus colegas e adorei as suas apresentações. Aprendi que os senhores para tocarem precisam de uma pauta com notas musicais.” (P.)

**Pais:**

“Muitos parabéns pelas inúmeras iniciativas no âmbito das artes, nomeadamente música, pintura, escultura. Isso enriquece muito as nossas crianças quer em termos de aprendizagem, conhecimento, cultura e imaginação. Obrigada por cuidarem do meu filho! C. P. (mãe M. D.) ”

“Considero que este projeto foi uma ideia muito interessante. As crianças aprenderam imenso e adquiriram conhecimentos!!! Parabéns S. M.”

“Muito bom!! Instrumentos bem feitos e ótima ideia! M. S.”

“Foi uma iniciativa muito positiva. As nossas crianças aprenderam bastante e também ensinaram muito (aos pais!)

É também muito gratificante podermos participar com eles neste tipo de trabalhos e vermos o resultado em exposição. Parabéns a todos e obrigada por fazerem tão bem o vosso trabalho no dia-a-dia. A. F. (mãe do G. V.)”

“É sempre bom quando há possibilidade de conhecermos mais sobre a nossa ou outras culturas. O projeto da música deu-nos mais essa possibilidade. Tanto aos meninos como aos pais! Obrigada. R.M.”

**Educadora:**

“Gostei imenso do projeto e também aprendi muito com as pesquisas que fomos realizando no decorrer do mesmo. O grupo revelou, na maior parte das atividades realizadas, níveis elevados de envolvimento.

Como tal, e para finalizar, o projeto foi realmente “vivido” e toda a sua plenitude por todos os que nele participaram. Juntos, partilhámos saberes, procurámos respostas para as nossas dúvidas, fizemos descobertas, rimos, cantámos, dançámos... enfim, fomos felizes. Parabéns pelo vosso empenho, disponibilidade para o grupo, colaboração com a equipa educativa e, como não podia deixar de ser, pelo trabalho realizado.”

**A minha avaliação:**

Penso que o projeto foi ao encontro dos interesses das crianças e que estas se divertiram e, acima de tudo, aprenderam. Adorei realizar este projeto, porque foi bom sentir o entusiasmo e a entrega do grupo e, pelo facto, de ter aprendido mais sobre música.

Numa maneira geral, acho que o projeto correu bem e aproveitámos todos os momentos e as oportunidades que iam surgindo, como por exemplo, o espetáculo da orquestra, pois considero-o o ponto fulcral do projeto.

Ainda é de referir, que o projeto foi além da minha expectativa e, penso, que eu e o meu par de estágio, estivemos em sintonia para que tudo corre-se pelo melhor.

**Apêndice nº 13** – Registo fotográfico das atividades desenvolvidas



**Imagem 1** - Maquete da história “As girafas não dançam”



**Imagem 2** - Quadro do pintor  
Adrian Borda

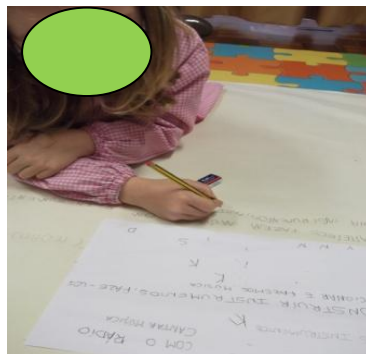
“A vida é uma dança à chuva”



**Imagem 3** - Visualização do quadro



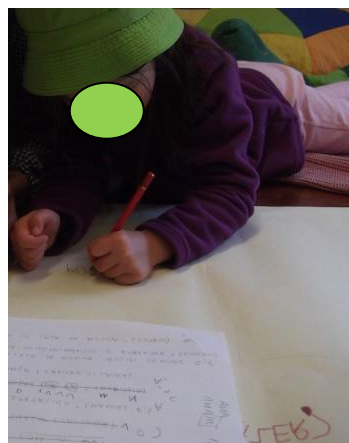
**Imagem 4** - Representação do quadro



**Imagem 5** - Construção da teia de ideias sobre "O que pensamos saber acerca da música?"

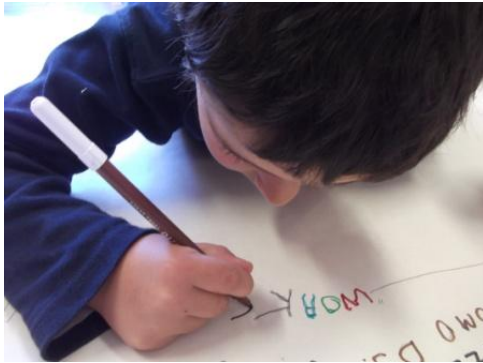


**Imagem 6** – Elaboração da teia de ideias “o que queremos descobrir?”



**Imagem 7** - Construção da teia de ideias "o que queremos fazer?"





**Imagem 8** – Realização da teia de ideias “como vamos pesquisar?”



**Imagem 9** - Espetáculo  
"Orquestra dos Brinquedos"



**Imagem 10** - Grafismo da  
orquestra, em papel de alumínio  
com caneta de acetato



**Imagem 11** - Apresentação dos  
instrumentos musicais dos  
diferentes continentes



**Imagem 12** - Visita dos familiares, continente europeu



**Imagem 13-** Visita de uma mãe, continente africano



**Imagem 14** - Visita da Yang e Win, continente asiático



**Imagem 15** - Visita de americanas



**Imagem 16 -** Divulgação e  
avaliação do projeto

#### **Apêndice nº 14 -** Guião de entrevista às crianças, aos pais e à educadora

##### **Guião de entrevista às crianças**

1. Qual ou quais os espaços que mais gostas? Porquê?
2. Qual ou quais os espaços que menos gostas? Porquê?
3. O que sentes quando te encontras nesses espaços?
4. Com quem costumas brincar?
5. Que brincadeiras costumam fazer?
6. Farias alguma modificação nos espaços? Quais?
7. Que espaços novos gostarias de criar ou de ter?

##### **Guião de entrevista aos pais**

1. O seu filho(a) gosta de ir ao jardim de infância?

2. Sabe qual ou quais os espaços que o seu filho(a) mais frequenta na instituição? Se sim, porquê?
3. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que o seu filho(a) realiza nesse mesmos espaços? E com quem?
4. E qual ou quais os espaços que menos frequenta? Porquê?
5. Na sua opinião e segundo a do seu educando, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?

### **Guia de entrevista á educadora**

1. Sente que as crianças gostam de ir ao jardim de infância?
2. Sabe qual ou quais os espaços que as crianças mais frequentam na instituição? Se sim, porquê?
3. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que realizam nesses mesmos espaços?
4. E qual ou quais os espaços que menos frequentam? Porquê?
5. Na sua opinião, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?

### **Apêndice nº 15 – Contrato**

<p style="text-align: center;"><b><i>CONTRATO</i></b></p> <p>Eu, _____ comprometo-me a participar e colaborar com dedicação e disponibilidade num estudo sobre as nossas perspectivas dos espaços do Jardim de Infância.</p> <p style="text-align: center;">Assinatura _____</p> <p style="text-align: center;">Coimbra ____/____/____</p>
--

## **Apêndice nº 16 - Registo da entrevista**

### **Criança 1**

#### **1. Qual ou quais os espaços que mais gostas? Porquê?**

“Gosto muito de ir para a casa das histórias para brincar, ver as cartas dos invizimals. Gosto de jogar futebol, no campo, porque dá muito jeito para as bolas não irem para o telhado. Naquela casa ali (ao lado do escorrega), no puf.

Gosto de brincar na cozinha de lama porque é engraçado. Ali eu gosto muito (circuito de água, fogueira, horta) porque é engraçado.

Gosto muito do coreto, porque gosto de jogar futebol ao pé da primária.

No salão gosto da televisão, porque gosto de ver filmes. Gosto de olhar para aqui (placard), para ver os nossos trabalhos. Gosto de brincar com estes bonecos e, com este cesto, eu e o T. fingimos que são cartas.

Na sala dos cantinhos gosto mais da mercearia, porque gosto de lá ir comprar coisas e de vender.

Da sala das ciências gosto mais do espaço da matemática, dos planetas, do planeta grande (Globo), dos computadores, de fazer desenhos e quando a S. nos deixa brincar com os jogos novos, porque gosto dos jogos que lá tem.

Na sala das expressões, gosto mais de brincar com o puzzle do Homem-Aranha, porque os puzzles são giros.”

#### **2. Qual ou quais os espaços que menos gostas? Porquê?**

“Os que menos gosto é da casa (ao lado do escorrega) e do escorrega, porque eu acho que não consigo. Porque o escorrega, faz-me escorregar e eu aleijo-me, não me sinto lá bem a brincar.

Do salão o espaço que menos gosto é dos livros, porque acho que nos livros não me sinto tão bem.

Na sala das ciências gosto menos da área dos livros, porque não passo lá muito tempo.

Da sala das expressões também, gosto menos, dos livros.”

### **3. O que sentes quando te encontras nesses espaços?**

Nos que mais gosta - “Sinto-me muito feliz e bem, porque estou com os meus amigos.”

Nos que menos gosta – “Não me sinto bem lá a brincar.”

### **4. Com quem costumavas brincar?**

“Costumo brincar com o G. V., J., T., M. D., G., M. C., A.”

### **5. Que brincadeiras costumavas fazer?**

“Jogamos futebol, vimos as cadernetas do G. V. e do G.”

### **6. Farias alguma modificação nos espaços? Quais?**

“Tirar o escorrega e pôr lá a casa da pintura e tínhamos uma casa para pintarmos. Uma casa de madeira com quadros vazios e pintar o que nós quisermos.”

### **7. Que espaços novos gostarias de criar ou de ter?**

“Gostava que no salão houvesse uns matraquilhos, porque eu acho que eram bons para nós fazermos coisas divertidas. Também gostava que houvesse quadros dos pintores, nas paredes, também desenhos nossos.”

## **Criança 2**

### **1. Qual ou quais os espaços que mais frequentas? Porquê?**

“Gosto do coreto, porque é um sítio divertido e um lugar fresco onde podemos brincar e tem lá animais que podemos vê-los. E, também, gosto de lá brincar porque aquilo faz eco.

Gosto do escorrega e da casa aqui à frente (ao lado do escorrega), porque são divertidos e é mais fácil para brincar com os meus amigos.

Gosto mais da sala dos cantinhos, porque gosto de brincar lá e posso ouvir músicas.

Gosto da sala das expressões, porque tem materiais para trabalhar e também gosto de trabalhar.

Do salão gosto do espaço das histórias, porque assim também posso juntar as palavras e assim posso aprender a ler e, assim, também posso ler as histórias e ver as imagens.

Dos cantinhos o espaço que gosto mais é da mercearia, porque assim posso fingir que estou a trabalhar e que estou numa banca.

Da sala das expressões gosto mais do espaço de pintura, porque assim posso desenhar e aprender a desenhar melhor.

Na sala das ciências gosto mais de desenhar e fazer coisas novas.”

## **2. Qual ou quais os espaços que menos frequentas? Porquê?**

“Não gosto da área dos computadores, porque assim não aprendo muita coisa lá e só estou a brincar.”

## **3. O que sentes quando te encontras nesses espaços?**

“Sinto-me feliz, sinto-me bem, porque estou a brincar com os meus amigos.”

## **4. Com quem costumavas brincar?**

“Com a B., Ma., L. e S.”

## **5. Que brincadeiras costumam fazer?**

“Costumamos brincar ao crocodilo, nós inventámos juntos. Um é um crocodilo e tem de apanhar uma pessoa e essa pessoa é depois o crocodilo.

Gosto de brincar aos bebés e fazer comida ao bebé com elas (Ma. e B.).”

## **6. Farias alguma modificação nos espaços? Quais?**

“Tirava a casa do escorrega e punha a casa da música.”

## **7. Que espaços novos gostarias de criar ou de ter?**

“Criava um espaço de música, onde se cantava e se punha uma música nos rádios e tentava-se cantar.”

### **Criança 3**

#### **1. Qual ou quais os espaços que mais frequentas? Porquê?**

“Os espaços que mais gosto são o puf e o campo de futebol, porque são os espaços que gosto mais e desde que os vi fui logo lá brincar.

No salão gosto de ler livros e brincar ali com as peças. Ainda não sei ler, mas posso juntar as palavras para tentar conseguir ler.

Na sala dos cantinhos, gosto de brincar na mercearia, no computador e nos disfarces.

Na sala das ciências o que gosto de brincar é com aqueles paus e vou buscar uma ponte e depois vou buscar dois paus e ponho assim.

Na sala das expressões gosto de brincar com os instrumentos musicais.

Gosto mais da sala dos cantinhos, porque tenho lá um computador e tem coisas que se brinca mais.”

#### **2. Qual ou quais os espaços que menos frequentas? Porquê?**

“Gosto menos do escorrega, porque eu não gosto, não me sinto bem lá a brincar.

A casa ao lado do escorrega, eu não gosto de fazer cambalhotas lá, porque sinto-me mal e acho que não consigo porque temos de fazer muita coisa.

No salão, não gosto de ver filmes, porque não gosto dos filmes porque são sempre todos iguais.

Na sala dos cantinhos, o que gosto menos é onde estão os telefones e as colunas, porque às vezes aquilo não tem nada para brincar.

Na sala das ciências, não gosto do aquário porque devia ter mais qualquer coisa, bichos, escaravelhos ou joaninhas.

Na sala das expressões gosto menos dos jogos porque vejo alguém a brincar com os jogos e não estão a brincar com eles bem e a S. e a San. ficam tristes.



A sala das expressões é a que gosto menos, porque trabalhamos lá mais.”

### **3. O que sentes quando te encontras nesses espaços?**

Nos espaços que mais gosta - “Sinto-me feliz, brincalhão.”

Nos espaços que menos gosta – “Não me sinto bem.”

### **4. Com quem costumavas brincar?**

“Com o M. M., A., M. D., M. C., M. F., G. V. e Sa.”

### **5. Que brincadeiras costumavas fazer?**

“No puf fazemos cambalhotas e jogamos pokemon. No campo de futebol jogamos futebol e às vezes treinamos, por exemplo às fintas, o futebol, entre outras coisas.

Na mercearia gostamos de tirar coisas e depois esconde-las. No computador costumamos ouvir música e jogamos jogos e nos disfarces mascaramo-nos de bandidos, nós fingimos que não somos bandidos e vestimos roupa que não são de bandidos e tiramos as coisas da mercearia.”

### **6. Farias alguma modificação nos espaços? Quais?**

“Sim, no campo. Queria pôr relva e tirar a pedra porque assim não nos aleijamos. Na relva era mais seguro.

No puf também queria mudar para uma coisa mais segura, pôr uma coisa assim à volta. Assim quando caíssemos tínhamos lá uma rede para não cairmos.”

### **7. Que espaços novos gostarias de criar ou de ter?**

“Sim, na sala dos cantinhos criava um espaço onde pudéssemos andar descalços, sei que há meninos que se descalçam na sala, mas gostava que houvesse um espaço onde só pudéssemos andar descalços, como um trampolim.”

## **Criança 4**

### **1. Qual ou quais os espaços que mais frequentas? Porquê?**

“Os espaços que mais gosto são o escorrega, o baloiço, a casa das histórias, o puf e os cavalinhos, porque eu adoro aquilo.

Gosto mais do salão e dos cantinhos, porque acho que me fazem sentir bem.

Gosto dos espaços dos livros e dos jogos.”

### **2. Qual ou quais os espaços que menos frequentas? Porquê?**

“A casa que gosto pouco é aquela, porque estamos a fazer ginástica e faz-me sentir que é difícil para mim e para alguns meninos, que podem não gostar de ginástica.

A sala das expressões e das ciências gosto menos, porque me fazem sentir um bocado aborrecida, porque não podemos brincar.”

### **3. O que sentes quando te encontras nesses espaços?**

Nos espaços que mais gosta - “Faz-me sentir feliz, porque estou a brincar com os meus amigos, sinto amor e amizade.”

Nos espaços que menos gosta – “Faz-me sentir um bocado aborrecida.”

### **4. Com quem costumavas brincar?**

“Com os meus amigos, o S., a La., a Mar., a A. M. e, às vezes, com o M. F.”

### **5. Que brincadeiras costumam fazer?**

“Brincamos ao crocodilo, ao tic-tac.”

### **6. Farias alguma modificação nos espaços? Quais?**

“Não.”

## **7. Que espaços novos gostarias de criar ou de ter?**

“Gostava de ter mais baloiços. Baloiços diferentes dos outros, porque acho melhor para estarem três meninos ao mesmo tempo no baloiço.

### **Criança 5**

#### **1. Qual ou quais os espaços que mais frequentas? Porquê?**

“O campo de futebol é um dos meus espaços preferidos da escola porque jogo à bola com os meus amigos todos. Gosto muito de brincar no barco porque gosto de pôr a lenha e conduzir o barco.

Gosto da cozinha de lama porque brincamos com terra, pedras e água... faço coisas e dou aos senhores. Gosto muito de brincar lá, é divertido apanhar as coisas.

Sinto-me muito bem na horta e no campo porque tem muita coisa para fazermos lá, plantamos e cavamos muitas coisas.

Também gosto da casa das histórias para brincar às cadernetas com os amigos.

Gosto do puf porque faço muitas cambalhotas.

Gosto mais de estar cá fora porque é um sítio que há mais ar, posso jogar à bola e lá dentro brinco menos.

Lá dentro, a sala que mais gosto é a dos cantinhos porque brincamos na mercearia e ouvimos música. Gosto de pôr o preço na comida e nos fósforos.

Esta sala faz-me sentir feliz... nas outras não me sinto tão bem porque não posso brincar tanto e não têm tantos jogos.

Não gosto da sala das ciências porque não tem jogos e alguns são difíceis. Nesta sala, só gosto de estar no computador porque faço jogos e aprendo.

Nas expressões, gosto de estar no tapete porque faço jogos e adoro pintar nos cavaletes, é muito divertido e diferente. Também gosto de contar histórias.

Esta sala tem tudo o que precisamos para os nossos trabalhos, quando não temos vamos buscar à floresta.”

**2. Qual ou quais os espaços que menos frequentas? Porquê?**

“O espaço que gosto menos é a floresta e o escorega porque não gosto de brincar nele.”

**3. O que sentes quando te encontras nesses espaços?**

Nos espaços que mais gosta - “Faz-me sentir feliz e sinto-me bem.”

Nos espaços que menos gosta – “Não me sinto tão bem, porque não posso brincar tanto e não têm tantos jogos.”

**4. Com quem costumavas brincar?**

“Com os meus amigos.”

**5. Que brincadeiras costumavas fazer?**

“Jogamos futebol, às cadernetas.”

**6. Farias alguma modificação nos espaços? Quais?**

“Acrescentava, tipo um carrinho, do tamanho do barco porque gostava de o estacionar, parar e andar.”

**7. Que espaços novos gostarias de criar ou de ter?**

“Gostava de ter uma casinha do cinema, lá fora, para brincar.

Gostava de construir, lá fora, uma casa da música com barro ... assim um pouco grande.”

**Criança 6**

**1. Qual ou quais os espaços que mais frequentas? Porquê?**

“Gosto de brincar dentro dos pneus, quando estou a brincar com as minhas amigas para fazer de cama. Sinto alegria e ficamos calmas.

Gosto de estar nos baloiços porque gosto muito de andar, é divertido e ponho-me de pé.

No escorrega, às vezes brinco às princesas com as minhas amigas e escorregamos muito.

Gosto da casinha das histórias, é um dos meus sítios preferidos da rua porque eu ando descalça a brincar às professoras com as minhas amigas.

Gosto do puf porque salto lá muito, vou lá muitas vezes, ando à luta. Brinco com as minhas amigas e os meninos.

Gosto mais de estar na rua, é a minha parte preferida da escola, onde me sinto melhor porque brinco muito. Lá dentro, a S. manda-nos arrumar cedo.

Cá dentro, as salas que gosto mais é a sala dos cantinhos, das ciências e do salão.

Nas ciências, o sítio que mais gosto é o tapete porque brinco aos jogos com os amigos mas, às vezes, também gosto de estar nas mesas a trabalhar.

Nos cantinhos, adoro a cozinha, a mercearia e o quarto dos bebés.

Na mercearia eu compro coisas às vezes, outras vezes sou eu a vender. Gosto de colocar os preços para depois vender.

Na casa dos bebés brinco com eles, finjo que são meus filhos, embalo-os, meto-os ao colo e brincamos todos juntos.

Na cozinha, faço cozinhados que podem ser para ti ou para os meus amigos.

Também gosto desta sala por causa do computador. Tu sabes que eu adoro ouvir música e dançar nele.

Esta sala está perfeita assim e sinto-me bem porque brinco com coisas diferentes.

Gosto de estar no salão porque gosto de estar a ouvir histórias e a ver filmes ou televisão todos juntos, com as outras salas, os outros meninos.”

## **2. Qual ou quais os espaços que menos frequentas? Porquê?**

“Não gosto da zona das cambalhotas do escorrega porque tenho medo.

Não gosto muito da sala das ciências porque não temos tantas coisas giras para brincar e temos de trabalhar.”

**3. O que sentes quando te encontras nesses espaços?**

Nos espaços que mais gosta - “Sinto alegria e ficamos calmas.”

Nos espaços que menos gosta – “Tenho medo e não gosto.”

**4. Com quem costumavas brincar?**

“Com as minhas amigas.”

**5. Que brincadeiras costumam fazer?**

“Brincamos às lutas, aos bebés, às professoras.”

**6. Farias alguma modificação nos espaços? Quais?**

“Acho que se podia tirar as zonas das cambalhotas porque tenho medo de fazê-las.”

**7. Que espaços novos gostarias de criar ou de ter?**

“Podíamos construir coisas novas, podíamos fazer instrumentos e depois pendurar numa parede para quando os meninos quisessem ir tocar ... como eu.”

**Apêndice nº 17 – Registo das entrevistas aos pais e à educadora**

**Entrevista Pais – Criança 1**

**1. O seu filho(a) gosta de ir ao jardim de infância?**

“Sim. Vai todas as manhãs com um sorriso de felicidade e satisfação.”

**2. Sabe qual ou quais os espaços que o seu filho(a) mais frequenta na instituição? Se sim, porquê?**

“Frequenta os baloiços e quando pode o campo de futebol, porque o que adora é jogar à bola.”

**3. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que o seu filho(a) realiza nesse mesmos espaços? E com quem?**

“Jogar à bola, com os amigos. G., M. C., A., J. Estes são os meninos que fala mais nas suas brincadeiras, o melhor amigo é o G.”

**4. E qual ou quais os espaços que menos frequenta? Porquê?**

“Nunca me falou em nenhum espaço que não goste.”

**5. Na sua opinião e segundo a do seu educando, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?**

“Acho que a instituição já tem bons espaços para as crianças, não vejo necessidade de mais, têm um parque infantil bom e têm um espaço verde fantástico.

É uma instituição com excelentes condições e bons profissionais. Não tenho qualquer reclamação a fazer pelo contrário, aconselho a toda a gente esta instituição.”

**Entrevista Pais – Criança 2**

**1. O seu filho(a) gosta de ir ao jardim de infância?**

“Sim, gosta.”

**2. Sabe qual ou quais os espaços que o seu filho(a) mais frequenta na instituição? Se sim, porquê?**

“A sala das expressões ou qualquer sala onde possa desenhar. Sei que gosta muito também da cozinha de lama, mas uma vez que esta não está sempre disponível, a frequência é limitada. A La. gosta muito de trabalhos criativos e manuais.”

**3. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que o seu filho(a) realiza nesse mesmos espaços? E com quem?**

“Conforme já disse em cima: a La. gosta muito de desenhos, sozinha ou em grupo. Gosta muito de estar com adultos, professores, e imitar que trabalha.

Na cozinha de lama gosta de brincar com os amigos. Fala principalmente de três meninas e um menino.”

**4. E qual ou quais os espaços que menos frequenta? Porquê?**

“Não tenho ideia de que frequente um espaço menos que outro. Sei que o espaço que menos aprecia é o salão mas porque têm de estar mais “sossegados”.”

**5. Na sua opinião e segundo a do seu educando, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?**

“De momento não tenho nenhuma opinião que fosse melhorar os espaços que existem.”

**Entrevista Pais – Criança 3**

**6. O seu filho(a) gosta de ir ao jardim de infância?**

“Gosta.”

**7. Sabe qual ou quais os espaços que o seu filho(a) mais frequenta na instituição? Se sim, porquê?**

“Sim. Campo de futebol e recreio (puf).”

**8. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que o seu filho(a) realiza nesse mesmos espaços? E com quem?**

“Futebol no campo (com os amigos da sala). Anda no triciclo e puff no recreio.”

**9. E qual ou quais os espaços que menos frequenta? Porquê?**

“Escorrega e casas pequeninas, porque são muito pequenos.”



**10. Na sua opinião e segundo a do seu educando, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?**

“Substituição do pavimento do campo para relva. Colocar coisas novas na sala dos cantinhos.”

**Entrevista Pais – Criança 4**

**1. O seu filho(a) gosta de ir ao jardim de infância?**

“Sim, gosta muito. A minha filha já frequenta esta instituição desde os quatro meses de idade e sei que nela ela se sente feliz.”

**2. Sabe qual ou quais os espaços que o seu filho(a) mais frequenta na instituição? Se sim, porquê?**

“Os espaços que mais frequenta são o exterior e a sala dos cantinhos. Como sei? Através do diálogo que estabeleço com educadora e auxiliar e com a própria criança.”

**3. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que o seu filho(a) realiza nesse mesmos espaços? E com quem?**

“Brinca nos baloiços e ao “faz de conta”, disfarces. Brinca com os pares que lhe são mais próximos, apesar de também interagir com os adultos.”

**4. E qual ou quais os espaços que menos frequenta? Porquê?**

“Pelo que sei frequenta todos os espaços.”

**5. Na sua opinião e segundo a do seu educando, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?**

“No meu ponto de vista, familiar e pedagógico, a instituição está muito bem estruturada e não só fisicamente também a nível pedagógico.

Existe uma interação entre todas as áreas de interesse que promovam o desenvolvimento físico e cognitivo da criança.

Se está bem assim para quê mudar.”

### **Entrevista Pais – Criança 5**

#### **1. O seu filho(a) gosta de ir ao jardim de infância?**

“Sim, gosta.”

#### **2. Sabe qual ou quais os espaços que o seu filho(a) mais frequenta na instituição? Se sim, porquê?**

“O campo de futebol, a sala dos cantinhos e o puf, por causa dos diálogos que estabeleço com ele.”

#### **3. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que o seu filho(a) realiza nesse mesmos espaços? E com quem?**

“Joga futebol e gosta da mercearia que há na sala dos cantinhos. Costuma brincar com o G., M. F., G. V., M. C, M. D.; A..”

#### **4. E qual ou quais os espaços que menos frequenta? Porquê?**

“Os escorregas e os baloiços, porque não gosta de brincar neles.”

#### **5. Na sua opinião e segundo a do seu educando, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?**

“Na minha opinião, não modificaria e nem (re)criava nenhum espaço na instituição. Penso que a instituição já oferece um bom espaço, quer interior como exterior.”

### **Entrevista Pais – Criança 6**

**1. O seu filho(a) gosta de ir ao jardim de infância?**

“Sim, gosta.”

**2. Sabe qual ou quais os espaços que o seu filho(a) mais frequenta na instituição? Se sim, porquê?**

“O espaço exterior, principalmente o puf, escorrega e casa das histórias. Porque pode brincar livremente com os seus amigos.”

**3. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que o seu filho(a) realiza nesse mesmos espaços? E com quem?**

“Como já disse, brinca com os seus amigos mais próximos. Pelo diálogo que estabeleço com a minha filha, sei que brinca às cambalhotas e ao “faz de conta”.”

**4. E qual ou quais os espaços que menos frequenta? Porquê?**

“Penso que não frequenta um espaço menos que outro.”

**5. Na sua opinião e segundo a do seu educando, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?**

“Na minha opinião, não modificaria e nem (re)criava nenhum espaço na instituição, porque o espaço físico está bem assim.”

### **Entrevista Educadora**

**11. Sente que as crianças gostam de ir ao jardim de infância?**

“Na minha opinião, acho que sim. Acho que gostam e que se sentem felizes aqui, não só em relação ao espaço, mas também às pessoas que trabalham cá. Acho que as crianças se sentem felizes e amadas.”

**12. Sabe qual ou quais os espaços que as crianças mais frequentam na instituição? Se sim, porquê?**

“Os espaços que mais frequentam são os espaços exteriores, como o campo de jogos, o coreto, quando está bom tempo, e aquele sítio em cima (fora da instituição). A floresta também é um sítio que frequentamos.

Na casinha das histórias passam lá algum tempo, mas não com a finalidade para que foi construída. No caso dos meninos, o coreto e o campo de futebol. Sei que o coreto e a floresta são os espaços que gostam mais.”

**13. Qual ou quais as brincadeiras que pensa que realizam nesses mesmos espaços?**

“No caso dos rapazes fazem mais jogos coletivos com regras, como o futebol. As meninas e alguns rapazes é mais o jogo simbólico.”

**14. E qual ou quais os espaços que menos frequentam? Porquê?**

“Penso que é a sala das expressões, não por ser a sala onde se sentem mais ativos, mas para aqueles que não estão na mesa, as oportunidades de brincadeira livre não tem tanta possibilidade de escolha como na sala das ciências e nos cantinhos.”

**15. Na sua opinião, modificaria ou (re)criava um espaço na instituição? Se sim, qual? Porquê?**

“Sim, gostava muito de ter um espaço na floresta dedicado às artes. Mas esse espaço tinha mesmo de ser na floresta, porque é um sítio magnífico que nos permite estar mais em comunhão com o ar livre e é mais sossegado. Acho que faz falta um espaço dedicado às artes.”

**Apêndice nº 18 – Exposição da manta mágica**



**Imagem 1 - Manta mágica**

**Apêndice nº 19** – Categorização e subcategorização dos dados recolhidos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Algumas Citações</b>
Espaço Exterior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço preferido</li> </ul>	<p>“A minha parte preferida é o espaço cá fora e o coreto” (Criança 6)</p> <p>“Gosto mais de estar lá fora porque posso jogar à bola e cá dentro brinco menos” (Criança 5)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação entre pares</li> </ul>	<p>“Jogamos futebol, vimos as cadernetas do G. V. e do G.” (Criança 1)</p> <p>“Na casinha das histórias (...) eu brinco às professoras com a M., a L. e a La.” (Criança 6)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a natureza</li> </ul>	<p>“ Na cozinha de lama brincamos com terra, pedras e água” (Criança 5)</p> <p>“Gosto do coreto, porque é um sítio divertido e um lugar fresco onde podemos brincar e tem lá animais que podemos vê-los.” (Criança 2)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brincar livre</li> </ul>	<p>“Brincamos ao crocodilo, ao tic-tac.” (Criança 4)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bem-estar</li> <li>• Medos</li> </ul>	<p>“No puf fazemos cambalhotas e no campo jogamos futebol” (Criança 3)</p> <p>“Cá fora, sinto-me bem, feliz porque brinco com os meus amigos” (Criança 2)</p> <p>“Sinto-me melhor cá fora porque brinco muito” (Criança 6)</p> <p>“Não gosto da zona das cambalhotas porque tenho medo” (Criança 6)</p> <p>“O espaço que menos gosto é a casa do escorrega porque faz-me sentir que é difícil para mim e alguns meninos” (Criança 4)</p>
Espaço a (Re)criar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaços a criar</li> <li>• Espaços a modificar</li> </ul>	<p>“Tirava o escorrega para pôr lá uma casa da pintura” (Criança 1)</p> <p>“Tirava a casa do escorrega e punha a casa da música, onde se pudesse cantar e ouvir músicas” (Criança 2)</p> <p>“Gostava de ter mais baloiços diferentes dos outros lá fora” (Criança 4)</p>

		<p>“No puff queria mudar para uma coisa mais segura, pôr uma coisa assim à volta para quando caíssemos, tínhamos lá uma rede” (Criança 3)</p>
Espaço Interior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem formal</li> <li>• Trabalhar</li> <li>• Jogo simbólico</li> </ul>	<p>“Cá dentro, fazemos coisas com a S. e aprendemos” (Criança 1)</p> <p>“Gosto da sala das expressões porque aprendo” (Criança 2)</p> <p>“A sala das expressões é a que menos gosto porque trabalhamos lá mais” (Criança 3)</p> <p>“Na sala das ciências não temos tantas coisas giras para brincar, temos de trabalhar” (Criança 6)</p> <p>“Na mercearia gosto de comprar coisas e às vezes vender (...) Adoro a cozinha, faço comida e a casa dos bebês porque os metemos ao colo e adormecemos” (Criança 6)</p> <p>“Na mercearia gosto de pôr o</p>



		preço na comida e nos fósforos” (Criança 5)
--	--	--